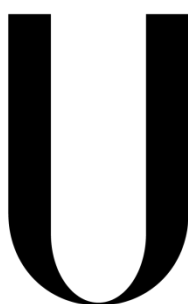


Universidade de Lisboa

Instituto de Geografia e Ordenamento do Território

Instituto de Educação



LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

***Nortear os Alunos: A Exploração e Construção de Mapas
como Estratégia no Ensino da Geografia.***

Ricardo João Requeijo Milheiro

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada orientado
pelo Prof. Doutor Sérgio Claudino Loureiro Nunes

Mestrado em Ensino de Geografia no
3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

2020

Universidade de Lisboa

Instituto de Geografia e Ordenamento do Território

Instituto de Educação



***Nortear os Alunos: A Exploração e Construção de Mapas
como Estratégia no Ensino da Geografia.***

Ricardo João Requeijo Milheiro

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada orientado
pelo Prof. Doutor Sérgio Claudino Loureiro Nunes

Júri:

Presidente: Professora Doutora Maria Helena Brito Fidalgo Esteves do
Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de
Lisboa;

Vogais:

- Professora Doutora Mafalda Nesi Francischett da Universidade Estadual do Oeste do Paraná
- Professor Doutor Carlos Cardoso Cruz da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal
- Professor Doutor Sérgio Claudino Loureiro Nunes do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa

Dedico este trabalho a Deus,
por me mostrar “o caminho, a verdade e a vida”.

E aos meus pais,
por todo o apoio.

Agradecimentos

Para que fosse possível concretizar este trabalho, várias foram as pessoas que contribuíram com a sua ajuda, orientação, apoio ou incentivo.

Em primeiro lugar, agradeço à minha família por todo o amor e apoio que me deram e por toda a confiança depositada no meu esforço.

Agradeço ao meu orientador no IGOT, o Professor Doutor Sérgio Claudino por toda a confiança, incentivo, inúmeras sugestões de melhoria e pela amizade e pessoa que é, com uma enorme facilidade em aliar uma excelente preparação académica a competências de relacionamento pessoal, que evidenciam uma considerável capacidade de valorizar e incentivar a melhoria do trabalho dos seus orientandos.

Agradeço à Professora Maria João Vieira por toda a disponibilidade em orientar, na ESMAVC, o meu percurso de prática de ensino supervisionada, pelos inúmeros comentários e sugestões de melhoria, por todos os momentos de colaboração e de trabalho em equipa, pela amizade e pelo excelente exemplo de boas práticas de professor de Geografia do ensino secundário, aliando de forma exemplar capacidades didáticas e rigor científico a competências de proximidade e de relacionamento pessoal.

Por fim, agradeço aos meus colegas do Mestrado em Ensino de Geografia, em particular ao colega Celso Mateus por todo o companheirismo, incentivo, troca de ideias e opiniões e, especialmente, pela enorme amizade e pela excelente pessoa que é, com notáveis valores, evidenciando sempre a sua humildade e humanidade.

Resumo

Segundo a União Geográfica Internacional, os mapas são o primeiro dos instrumentos de investigação geográfica para o século XXI. A disciplina de Geografia assume papel relevante na educação para a cidadania, ao desenvolver competências que conferem capacidades interventivas sobre o território, a diferentes escalas, com impactos nas respetivas comunidades. O Projeto *Nós Propomos!*, promovido pelo IGOT, além de contribuir para aprofundar e inovar a educação geográfica, promove uma cidadania ativa, motivando os jovens a intervir no território, com vista à melhoria das condições de vida das comunidades locais, através de atividades de trabalho de campo que incluem contacto direto com as mesmas.

A prática de ensino supervisionada descrita, enquadrada no Mestrado em Ensino de Geografia da Universidade de Lisboa, foi realizada na Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, numa turma do 11º ano de escolaridade, no ano letivo de 2018/2019. A sequência letiva desenvolvida centrou-se em atividades de exploração de mapas existentes e construção de mapas próprios pelos alunos, utilizando a aplicação *Google My Maps*, quer no âmbito de uma visita de estudo, quer integrados em trabalhos participantes no Projeto *Nós Propomos!*. Essas atividades envolveram tarefas em grupo e trabalho de campo, traduzindo-se numa melhoria de desempenho de alunos com menor aproveitamento e tendo os grupos mistos funcionado melhor que grupos exclusivamente masculinos. Os alunos reconhecem o papel facilitador dos mapas nas suas aprendizagens e a sua relevância, quer como fonte de informação, quer por permitir melhorar a noção do espaço e a capacidade de localizar lugares e fenómenos, além de contribuir para consolidar conhecimentos. Os alunos consideram, ainda, as atividades com mapas importantes para a sua motivação na disciplina de Geografia. Em geral, dir-se-á que os mapas potencializam o desenvolvimento de competências geográficas, sendo, seguramente, fundamentais na formação de cidadãos críticos, competentes e interventivos nos seus territórios.

Palavras-chave:

Educação Geográfica; Mapas; Cidadania; Alunos; Projeto *Nós Propomos!*

Abstract

The International Geographical Union considers maps as the main geographical research tool on the 21st century. Geography as a school subject plays an important role for citizenship education, allowing to develop skills for the students to act on the territory at different scale levels, impacting the life of local communities. The Project Nós Propomos!/We Propose!, developed by IGOT, inovates on the geographical education and simultaneously promotes an active territorial citizenship, motivating the young people to act on the local territory in order to improve the life conditions of the local communities, developing field work activities, which include the direct contact between the students and the local people.

The supervised teaching practices described are in the sphere of the Geography Teaching Master of the University of Lisbon and were developed in the Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, in Lisbon. The activities were centered on understanding existing maps and building own maps by the students, using Google My Maps application, in an 11th grade class, in the school year of 2018/2019. The maps built by the students were based on field work activities developed on the sphere of a field trip and also as making part of group works participating on the Project Nós Propomos!/We Propose!. Students with lower marks improved their performance and mixed groups worked better than all-male groups. In their assessment, students recognize maps as important tools to promote their own learnings on Geography subject. They realized the maps allow them to get some important skills such as knowing better the space and facilitating the location of places and phenomena. Students also consider activities with maps to be important for their motivation in the Geography subject. And maps are certainly crucial on the education of critically aware, competent and interventional citizens in their territories.

Keywords:

Geographic Education; Maps; Citizenship; Students; Project Nós Propomos!/We Propose!

ÍNDICE GERAL

1. Introdução	12
2. Professor de Geografia: uma profissão de desafio	14
2.1. A Educação: de instrumento de ascensão a reprodutor das diferenças sociais	14
2.2. Desafios ao exercício da profissão docente na atualidade	16
2.3. A importância da cidadania e o papel da escola	18
2.4. A Geografia em Portugal: uma disciplina de cidadania(s)	21
2.5. Projeto <i>Nós Propomos!</i> : a educação geográfica ao serviço da cidadania ..	27
2.6. Os mapas no centro do ensino da Geografia	30
3. ESMAVC – Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho	36
3.1. Uma escola da cidade aberta à heterogeneidade	36
3.2. Uma turma de Economia globalmente empenhada	40
3.2.1. Encarregados de educação com formação maioritariamente de nível superior ou secundário	41
3.2.2. Alunos com aproveitamento positivo	46
4. Atividades desenvolvidas	51
4.1. Plano de Formação Individual: definir objetivos, indicadores e metas	51
4.2. Aulas assistidas, também aulas participadas	52
4.3. Aulas lecionadas em três momentos	55
4.3.1. Planificação	55
4.3.2. Atividades prévias: escutar os alunos, trabalhar em campo	62
4.3.3. Sequências letivas	71
4.3.3.1. Sequência letiva de Fevereiro de 2019	71
4.3.3.2. Sequência letiva de Março de 2019	93
4.3.3.3. Sequência letiva de Maio de 2019	109
4.3.4. Os mapas facilitaram as aprendizagens	153
4.4. Outras atividades: vivenciar a Escola, crescer	160
5. A perspetiva dos alunos: do rigor à melhor utilização do quadro	168
6. Considerações finais: o mapa como instrumento de cidadania	173
Referências Bibliográficas	176

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Oferta educativa da ESMAVC.....	38
Quadro 2.1 – Planificação de Médio Prazo (página 1 de 5)	57
Quadro 2.2 – Planificação de Médio Prazo (página 2 de 5)	58
Quadro 2.3 – Planificação de Médio Prazo (página 3 de 5)	59
Quadro 2.4 – Planificação de Médio Prazo (página 4 de 5)	60
Quadro 2.5 – Planificação de Médio Prazo (página 5 de 5)	61
Quadro 3 – Planificação da aula lecionada a 12.02.2019.....	72
Quadro 4 – Resumo dos principais conteúdos da aula de 12.02.2019.....	76
Quadro 5 – Planificação da aula lecionada a 14.02.2019.....	78
Quadro 6 – Resumo dos principais conteúdos da aula de 14.02.2019.....	84
Quadro 7 – Planificação da aula lecionada a 28.02.2019.....	86
Quadro 8 – Planificação da aula lecionada a 12.03.2019.....	94
Quadro 9 – Resumo dos principais conteúdos da aula de 12.03.2019.....	97
Quadro 10 – Planificação da aula lecionada a 13.03.2019	99
Quadro 11 – Resumo dos principais conteúdos da aula de 13.03.2019	103
Quadro 12 – Planificação da aula lecionada a 14.03.2019	105
Quadro 13 – Resumo dos principais conteúdos da aula de 14.03.2019	108
Quadro 14 – Planificação da aula lecionada a 14.05.2019	110
Quadro 15 – Resumo dos principais conteúdos da aula de 14.05.2019	112
Quadro 16 – Planificação da aula lecionada a 15.05.2019	114
Quadro 17 – Resumo dos principais conteúdos da aula de 15.05.2019	119
Quadro 18 – Planificação da aula lecionada a 16.05.2019	121
Quadro 19 – Resumo dos principais conteúdos da aula de 16.05.2019	126
Quadro 20 – Planificação da aula lecionada a 21.05.2019	128
Quadro 21.1 – Resumo dos conteúdos da aula de 21.05.2019 (página 1 de 2).....	132
Quadro 21.2 – Resumo dos conteúdos da aula de 21.05.2019 (página 2 de 2).....	133
Quadro 22 – Planificação da aula lecionada a 28.05.2019	135
Quadro 23 – Resumo dos principais conteúdos da aula de 28.05.2019	136
Quadro 24 – Planificação da aula lecionada a 29.05.2019	138
Quadro 25 – Resumo dos principais conteúdos da aula de 29.05.2019	141
Quadro 26 – Planificação da aula lecionada a 30.05.2019	143
Quadro 27 – Resumo dos principais conteúdos da aula de 30.05.2019	152

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Primeiro mapa científico de Portugal, publicado, em 1865, sob a direção de Filipe Folque (pedra modelar exposta no IGOT) – a democratização da cartografia, seguramente também através das escolas	34
Figura 2 – Logótipo da ESMAVC	36
Figura 3 – Localização da ESMAVC, no interior da cidade de Lisboa	36
Figura 4 – Vista do edifício atual da ESMAVC	37
Figura 5 – Capa do manual de Geografia A do 11.º ano, adotado na ESMAVC	40
Figura 6 – Idade dos alunos.....	42
Figura 7 – Nacionalidade dos alunos.....	42
Figura 8 – Grau de parentesco dos encarregados de educação dos alunos.....	43
Figura 9 – Nível de formação académica das mães dos alunos	44
Figura 10 – Nível de formação académica dos pais dos alunos	44
Figura 11 – Negativas por aluno no 3.º período	46
Figura 12 – Negativas por disciplina no 3.º período	47
Figura 13 – Evolução do total de negativas, por período, ao longo do ano	47
Figura 14 – Negativas por aluno, ao longo do ano	48
Figura 15 – Média das notas por disciplina, no 3.º período	48
Figura 16 – Médias por disciplina e por período	49
Figura 17 – Evolução da média geral dos alunos, por período, ao longo do ano	49
Figura 18 – Alunos com média igual ou superior a 16 valores, por período	50
Figura 19 – Grupo de alunos a realizar trabalho de estudo de caso em sala de aula	53
Figura 20 – Inquérito de avaliação diagnóstica sobre a construção e utilização de mapas.....	63
Figura 21 – Visita de estudo ao Porto, junto ao Jardim da Cordoaria.....	64
Figura 22 – Visita de estudo ao Porto, no interior do Palácio da Bolsa	65
Figura 23 – Visita de estudo ao Porto, com a Ponte Luís I em fundo	65
Figura 24.1 – Guião da visita de estudo ao Porto (página 1 de 3)	66
Figura 24.2 – Guião da visita de estudo ao Porto (página 2 de 3)	67
Figura 24.3 – Guião da visita de estudo ao Porto (página 3 de 3)	68
Figura 24.4 – Guião da visita de estudo ao Porto (anexo 1)	69
Figura 24.5 – Guião da visita de estudo ao Porto (anexo 2)	70
Figura 25 – Imagem projetada na aula de 12.02.2019 (exemplo 1)	73

Figura 26 – Imagem projetada na aula de 12.02.2019 (exemplo 2)	73
Figura 27 – Imagem projetada na aula de 12.02.2019 (exemplo 3)	74
Figura 28 – Imagem projetada na aula de 12.02.2019 (exemplo 4)	74
Figura 29 – Exemplo de imagem projetada na aula de 12.02.2019, após informação introduzida pelos alunos	75
Figura 30 – Imagem projetada na aula de 14.02.2019 (exemplo 1)	79
Figura 31 – Imagem projetada na aula de 14.02.2019 (exemplo 2)	79
Figura 32 – Imagem projetada na aula de 14.02.2019 (exemplo 3)	80
Figura 33 – Imagem projetada na aula de 14.02.2019 (exemplo 4)	80
Figura 34 – Imagem projetada na aula de 14.02.2019 (exemplo 5)	81
Figura 35 – Imagem projetada na aula de 14.02.2019 (exemplo 6)	81
Figura 36 – Imagem projetada na aula de 14.02.2019 (exemplo 7)	82
Figura 37 – Correção dos exercícios do manual realizados na aula de 14.02.2019	83
Figura 38 – Imagem projetada na aula de 28.02.2019 (exemplo 1)	87
Figura 39 – Imagem projetada na aula de 28.02.2019 (exemplo 2)	87
Figura 40 – Imagem projetada na aula de 28.02.2019 (exemplo 3)	88
Figura 41 – Imagem projetada na aula de 28.02.2019 (exemplo 4)	88
Figura 42 – Imagem projetada na aula de 28.02.2019 (exemplo 5)	89
Figura 43 – Imagem projetada na aula de 28.02.2019 (exemplo 6)	89
Figura 44 – Imagem projetada na aula de 28.02.2019 (exemplo 7)	90
Figura 45 – Alunos a trabalhar em grupo com a aplicação Google My Maps, na aula de 28.02.2019 (exemplo 1)	91
Figura 46 – Alunos a trabalhar em grupo com a aplicação Google My Maps, na aula de 28.02.2019 (exemplo 2)	91
Figura 47 – Mapa produzido pelos alunos na aplicação Google My Maps (exemplo 1)	92
Figura 48 – Mapa produzido pelos alunos na aplicação Google My Maps (exemplo 2)	92
Figura 49 – Imagem projetada na aula de 12.03.2019 (exemplo 1)	95
Figura 50 – Imagem projetada na aula de 12.03.2019 (exemplo 2)	95
Figura 51 – Imagem projetada na aula de 13.03.2019 (exemplo 1)	100
Figura 52 – Imagem projetada na aula de 13.03.2019 (exemplo 2)	100
Figura 53 – Imagem projetada na aula de 13.03.2019 (exemplo 3)	101
Figura 54 – Imagem projetada na aula de 13.03.2019 (exemplo 4)	101

Figura 55 – Imagem projetada na aula de 13.03.2019 (exemplo 5)	102
Figura 56 – Imagem projetada na aula de 13.03.2019 (exemplo 6)	102
Figura 57 – Foto da aula lecionada a 13.03.2019	104
Figura 58 – Imagem projetada na aula de 14.03.2019 (exemplo 1)	106
Figura 59 – Imagem projetada na aula de 14.03.2019 (exemplo 2)	106
Figura 60 – Imagem projetada na aula de 14.03.2019 (exemplo 3)	107
Figura 61 – Imagem de vídeo explorado na aula de 14.05.2019	111
Figura 62 – Mapa elaborado na aplicação Google My Maps para a aula de 15.05.2019	113
Figura 63 – Imagem projetada na aula de 15.05.2019 (exemplo 1)	115
Figura 64 – Imagem projetada na aula de 15.05.2019 (exemplo 2)	116
Figura 65 – Imagem projetada na aula de 15.05.2019 (exemplo 3)	116
Figura 66 – Foto da aula lecionada a 15.05.2019 (exemplo 1)	117
Figura 67 – Foto da aula lecionada a 15.05.2019 (exemplo 2)	117
Figura 68 – Foto da aula lecionada a 15.05.2019 (exemplo 3)	118
Figura 69 – Imagem projetada na aula de 16.05.2019 (exemplo 1)	122
Figura 70 – Imagem projetada na aula de 16.05.2019 (exemplo 2)	122
Figura 71 – Imagem projetada na aula de 16.05.2019 (exemplo 3)	123
Figura 72 – Imagem projetada na aula de 16.05.2019 (exemplo 4)	123
Figura 73 – Imagem projetada na aula de 16.05.2019 (exemplo 5)	124
Figura 74 – Exemplo de cartaz explorado na aula de 16.05.2019	125
Figura 75 – Imagem projetada na aula de 21.05.2019 (exemplo 1)	129
Figura 76 – Imagem projetada na aula de 21.05.2019 (exemplo 2)	129
Figura 77 – Imagem projetada na aula de 21.05.2019 (exemplo 3)	130
Figura 78 – Imagem da animação explorada na aula de 21.05.2019	130
Figura 79 – Imagem de vídeo explorado na aula de 28.05.2019	134
Figura 80 – Imagem de vídeo explorado na aula de 29.05.2019	137
Figura 81 – Imagem de mapa do manual (pp. 216-217) explorado na aula de 29.05.2019	139
Figura 82.1 – Teste formativo realizado pelos alunos na aula de 30.05.2019 (página 1 de 4)	144
Figura 82.2 – Teste formativo realizado pelos alunos na aula de 30.05.2019 (página 2 de 4)	145

Figura 82.3 – Teste formativo realizado pelos alunos na aula de 30.05.2019 (página 3 de 4).....	146
Figura 82.4 – Teste formativo realizado pelos alunos na aula de 30.05.2019 (página 4 de 4).....	147
Figura 83.1 – Correção do teste formativo realizado na aula de 30.05.2019 (página 1 de 4).....	148
Figura 83.2 – Correção do teste formativo realizado na aula de 30.05.2019 (página 2 de 4).....	149
Figura 83.3 – Correção do teste formativo realizado na aula de 30.05.2019 (página 3 de 4).....	150
Figura 83.4 – Correção do teste formativo realizado na aula de 30.05.2019 (página 4 de 4).....	151
Figura 84 – Respostas dos alunos à questão “O que é para si um mapa?”	153
Figura 85 – Inquérito de avaliação final sobre a construção e utilização de mapas	154
Figura 86 – Contributo das atividades com mapas para as aprendizagens	155
Figura 87 – Motivação para a realização das atividades com mapas	156
Figura 88 – Balanço dos alunos sobre as atividades com mapas	156
Figura 89 – Resposta de um(a) aluno(a) ao inquérito de avaliação final sobre as atividades com mapas (exemplo 1)	158
Figura 90 – Resposta de um(a) aluno(a) ao inquérito de avaliação final sobre as atividades com mapas (exemplo 2)	158
Figura 91 – Resposta de um(a) aluno(a) ao inquérito de avaliação final sobre as atividades com mapas (exemplo 3)	158
Figura 92 – Resposta de um(a) aluno(a) ao inquérito de avaliação final sobre as atividades com mapas (exemplo 4)	159
Figura 93 – Mapa produzido pelos alunos na aplicação Google My Maps, no âmbito do trabalho de estudo de caso participante no Projeto Nós Propomos! (exemplo 1).....	161
Figura 94 – Mapa produzido pelos alunos na aplicação Google My Maps, no âmbito do trabalho de estudo de caso participante no Projeto Nós Propomos! (exemplo 2). Imagem recolhida no decorrer das apresentações orais	161
Figura 95 – Mapa produzido pelos alunos na aplicação Google My Maps, no âmbito do trabalho de estudo de caso participante no Projeto Nós Propomos! (exemplo 3). Imagem recolhida no decorrer das apresentações orais	162

Figura 96 – Mapa produzido pelos alunos na aplicação Google My Maps, no âmbito do trabalho de estudo de caso participante no Projeto Nós Propomos! (exemplo 4). Imagem recolhida no decorrer das apresentações orais	162
Figura 97 – Alunos do 11º SE1, na visita guiada à Cidade Universitária de Lisboa, no período da manhã do dia 29.04.2019, no âmbito do VIII Seminário Nacional do Projeto <i>Nós Propomos!</i>	163
Figura 98 – Alunos do 11º SE1, na sessão ocorrida na Aula Magna, durante o período da tarde do dia 29.04.2019, no âmbito do VIII Seminário Nacional do Projeto <i>Nós Propomos!</i>	164
Figura 99 – Visita de estudo a Sintra, no dia 29.05.2019	165
Figura 100 – Jardins abordados pela turma 11º SE1, no âmbito do Projeto <i>Nós Propomos!</i>	166
Figura 101 – Inquérito aos alunos sobre as aulas lecionadas	169
Figura 102 – Resultados comparativos da avaliação do desempenho do professor pelos alunos	170
Figura 103 – Aspetos positivos mais destacados pelos alunos	171
Figura 104 – Aspetos a melhorar mais destacados pelos alunos	172

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – A Sala de Geografia da ESMAVC.....	182
Anexo II – Plano de Formação Individual.....	184
Anexo III – Comentários adicionais dos alunos aos inquéritos sobre o desempenho letivo (exemplos)	185

1. Introdução

O Mestrado em Ensino de Geografia, ministrado pela Universidade de Lisboa, resulta da parceria entre o Instituto de Geografia e Ordenamento do Território (IGOT) e o Instituto de Educação (IE). Este curso de mestrado capacita para a docência da disciplina de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, tendo um carácter profissionalizante. O seu currículo contempla, ao longo de 3 semestres consecutivos (2.º, 3.º e 4.º semestres), a realização de unidades curriculares semestrais de Iniciação à Prática Profissional (IPP). Através das mesmas, os mestrandos são chamados a executar, em ambiente real, atividades relativas à profissão docente para a qual o mestrado os capacita, ou seja, o ensino da Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Tais atividades são desenvolvidas em estabelecimentos de ensino com os quais a Universidade de Lisboa estabelece protocolos para o efeito.

O presente Relatório, enquadrado no âmbito da IPP do Mestrado em Ensino de Geografia, tem por título **“Nortear os Alunos: A Exploração e Construção de Mapas como Estratégia no Ensino da Geografia”**. O mesmo é referente ao conjunto de atividades desenvolvidas, na Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, em Lisboa, durante os 2.º e 3.º períodos do ano letivo de 2018/2019, as quais consistiram, essencialmente, na exploração e construção de mapas como estratégia de ensino-aprendizagem, numa turma de 11.º ano de escolaridade, na disciplina de Geografia A. As atividades desenvolvidas foram enquadradas em diferentes temáticas do programa da disciplina, uma vez que os mapas são um recurso didático passível de ser utilizado de forma transversal em termos programáticos.

É no âmbito da última unidade curricular de IPP que se enquadram as atividades de Prática de Ensino Supervisionada constantes do presente relatório. Além de proceder à descrição da lecionação de aulas próprias, assistidas e avaliadas pelo respetivo professor orientador cooperante, na referida escola, este relatório tem como principal objetivo aferir a importância da exploração e construção de mapas no ensino da disciplina de Geografia, nomeadamente procurando responder a questões tais como: “de que forma a exploração e construção de mapas potencializam as aprendizagens dos alunos na disciplina de Geografia?”; “de que forma a exploração e construção de mapas permitem o desenvolvimento de competências de âmbito geográfico?”.

A descrição das atividades de Prática de Ensino Supervisionada é previamente contextualizada, através dum primeiro capítulo de enquadramento que aborda um

conjunto de desafios associados à profissão docente, a importância da cidadania e o papel da escola, destacando o papel da Geografia e do Projeto *Nós Propomos!* na educação para a mesma e terminando com uma reflexão sobre a importância dos mapas, enquanto recurso didático no ensino da Geografia. De seguida, efetua-se uma caracterização do estabelecimento de ensino onde foram desenvolvidas as atividades, bem como uma caracterização da respetiva turma, destacando-se aspetos socioculturais e de aproveitamento. Procede-se, depois, a uma descrição das principais atividades desenvolvidas, com destaque para as aulas lecionadas, as quais são devidamente enquadradas em termos de sequência letiva, além da descrição de outras atividades realizadas no contexto escolar. Realiza-se, em seguida, uma análise dos resultados obtidos através de inquéritos respondidos pelos alunos, nomeadamente sobre a temática de ensino-aprendizagem em apreço, relativa à construção e exploração de mapas como estratégia no ensino da Geografia e sobre o desempenho letivo do mestrando durante as aulas lecionadas. Por fim, é apresentado um conjunto de considerações finais.

2. Professor de Geografia: uma profissão de desafio

2.1. A Educação: de instrumento de ascensão a reproduzidor das diferenças sociais

Ao longo dos últimos séculos, o modo como foram sendo concebidas a Educação e a Escola, este enquanto espaço físico destinado à prática daquela, sofreu várias alterações, nomeadamente ao nível das funções que lhes foram sendo atribuídas ou que delas se esperava que concretizassem, como consequência das características políticas, económicas e socioculturais dos respetivos contextos histórico-espaciais.

Após o período medieval, em que a instrução era quase exclusivamente administrada aos que aspiravam à vida eclesiástica, as transformações económicas e socioculturais ocorridas durante o período moderno, nomeadamente o desenvolvimento das atividades mercantis e o movimento renascentista de cariz humanista, fazem com que a educação das novas gerações seja cada vez mais procurada pelos estratos sociais de condição elevada. Verifica-se, inclusivamente, que a ascensão social de certas camadas populares se apoia cada vez mais na instrução, tendo sido facilitado este processo pelo advento e disseminação da imprensa (Grácio, 1985). Assim, as novas gerações descendentes dum novo grupo abastado, que surgia e, gradualmente, se afirmava, em resultado dos rendimentos que obtinha do exercício das suas atividades maioritariamente comerciais, viam na instrução, enquanto meio de libertação e emancipação do indivíduo, uma forma de consolidar culturalmente um novo estatuto social, cujas condições económicas permitiam de antemão diferenciar. Assiste-se, então, ao que se pode denominar de processo de escolarização da burguesia, principalmente durante os séculos XVI e XVII, no qual os colégios universitários, surgidos nas sociedades protestantes, tiveram papel determinante, assim como os colégios jesuítas, nas sociedades católicas, incluindo Portugal (Carvalho, 2001).

A partir de finais do século XVIII, com base nas declarações de direitos que resultaram de movimentos socioculturais e políticos então ocorridos, com destaque para as revoluções americana e francesa, as quais tiveram como inspiração a corrente filosófica e cultural iluminista, que recupera preocupações humanistas do Renascimento, defendendo a liberdade e igualdade de direitos entre os seres humanos e o progresso da humanidade assente no racionalismo e no conhecimento científico, difunde-se, por toda a Europa, a ideia duma universalização do ensino. Esta tem

subjacente a crença de que o ser humano e a sociedade em geral se aperfeiçoam através da educação. Surge, então, a concepção e criação de uma Escola que corresponde a uma instituição pública (criada pelo Estado), obrigatória, gratuita e laica (Dubet, 2011). Esta ideia de Escola vai desenvolver-se durante o século XIX e grande parte do século XX, expandindo-se por toda a Europa e tendo as funções de educar, instruir e formar cidadãos para o mercado de trabalho, com o intuito de responder às necessidades duma sociedade transformada pela revolução industrial e pelo liberalismo político.

De acordo com François Dubet (2011), tomando como exemplo o caso francês, essa nova concepção de Escola correspondia a uma instituição baseada em ideais nacionalistas, de promoção, afirmação e consolidação dos Estados-nação. Com efeito, considerando que um “cidadão” corresponde a alguém que é “membro de uma comunidade, de um grupo, de uma nação”, Dubet afirma que “a escola republicana francesa foi idealizada como a escola da cidadania” e consistindo a sua “verdadeira vocação [...] em formar cidadãos franceses”. Apesar de laica, tal escola “não era antirreligiosa”, antes pretendendo “ser tão «sagrada» quanto a Igreja” e visando, de forma semelhante, “fundar uma moral comum e uma liberdade pessoal”, o que a colocava “no mesmo plano universal que a Igreja ao tentar transformar fiéis em cidadãos” (Dubet, 2011, pp. 289-290).

Durante bastante tempo, persistiu a convicção de que, através desse tipo de escola, além de se garantir o acesso à educação a todos os elementos das novas gerações, se estaria a garantir, também, a igualdade de oportunidades entre todos os indivíduos, os quais “competiriam dentro do sistema de ensino, em condições iguais, e aqueles que se destacassem por seus dons individuais seriam levados, por uma questão de justiça, a avançar em suas carreiras escolares e, posteriormente, a ocupar as posições superiores na hierarquia social” (Nogueira & Nogueira, 2002, p. 16). Esta posição é também defendida por Dubet, ao considerar que, “por um longo tempo, para a escola, a liberdade, a igualdade e a fraternidade não pareceram incompatíveis” (Dubet, 2011, p. 294).

Contudo, a partir da década de 1960, com base nos trabalhos de Pierre Bourdieu, citado por C. Nogueira e M. A. Nogueira (2002), o paradigma da escola igualitária que assegura as mesmas oportunidades para todos e na qual o desempenho escolar depende, simplesmente, das capacidades individuais de cada um, vai, progressivamente, entrar em declínio. Através dos contributos de Bourdieu, os quais ficaram conhecidos como a “Sociologia da Educação de Bourdieu”, a origem social de cada aluno passa a ser

entendida como fator determinante na explicação das diferenças de desempenho escolar, considerando-se que existe uma forte relação entre ambos. Assim, o sistema de ensino, longe de conseguir garantir uma igualdade de oportunidades para todos, antes reproduz e legitima as desigualdades sociais, resultantes essencialmente dos contextos socioeconómico e cultural dos alunos (Nogueira & Nogueira, 2002).

2.2. Desafios ao exercício da profissão docente na atualidade

Se os contributos de Bourdieu são de grande importância no “quadro macrosociológico de análise das relações entre o sistema de ensino e a estrutura social”, a sua abordagem apresenta, no entanto, limitações, “sempre que se busca a compreensão de casos particulares” que envolvam uma análise específica de famílias, indivíduos, escolas ou professores concretos (Nogueira & Nogueira, 2002, pp. 34-35).

Assim, um conjunto de desafios e dilemas está inerente ao trabalho docente na atualidade, pois, se por um lado, a escola tem como objetivo tornar a sociedade mais justa e mais inclusiva e pretende formar os alunos para a cidadania, não pode, por outro lado, dispensar os conteúdos a transmitir e a sua certificação. Pode mesmo considerar-se que existe um paradoxo na tentativa de conjugar, na escola atual, uma igualdade ou democracia escolar, em que todos os alunos são vistos como iguais e, por outro lado, a meritocracia, que implica o reconhecimento de diferenças. Constitui-se igualmente como importante desafio o facto de se verificar um desfasamento entre os programas e orientações curriculares e o que é possível concretizar, na prática, face às características específicas dos alunos de cada turma. Perante isso, num esforço de conciliar os programas com as características concretas das turmas, o professor vê-se, em geral, obrigado a dar as suas aulas para um aluno médio, teórico, que não existe, correndo o risco de descurar tanto os melhores alunos, como os que têm maiores dificuldades. Por outro lado, a dificuldade de muitos alunos em ter consciência de que a sua formação escolar pode ser uma mais-valia para o seu futuro profissional, é também desafiante para o trabalho dos professores, nomeadamente no que à motivação dos alunos diz respeito (Dubet, 1997).

Perante as alterações ocorridas nas últimas décadas nas sociedades consideradas desenvolvidas, principalmente a nível socioeconómico, com o desenvolvimento dos

transportes e das tecnologias de informação e a massificação de meios de comunicação, que tornam o mundo cada vez mais globalizado, assim como um apelo cada vez maior ao consumo, é igualmente desafiante para os docentes conseguirem colocar em prática um ambiente de inclusão e integração, devido, por um lado, à existência de um número cada vez maior de alunos oriundos de outros países e com culturas distintas e, por outro, à dificuldade em conseguir que, em sala de aula, os alunos se concentrem e se abstraiam das constantes solicitações dos múltiplos meios de informação e comunicação e da sociedade de consumo com que os alunos são aliciados na atualidade (Dubet, 2011; Lelis, 2012).

Estas situações remetem igualmente para questões éticas e profissionais da atividade docente na atualidade, na medida em que o professor, além de possuir uma boa preparação científica na área do conhecimento de que é especialista, deve também ter como preocupação, perante uma heterogeneidade dos alunos a vários níveis, promover a ordem, a justiça e a integração de todos os alunos da turma. De facto, “mais do que ser um bom professor, o docente tem hoje que construir a sua própria legitimidade, motivando a qualquer custo o aluno” e controlando a dispersão da turma, visto que “a mobilização para os estudos não está mais assegurada, independentemente da qualidade do professor”. Dado o “público multicultural com modos de socialização muito diversos dos padrões de referência do modo escolar”, são cada vez mais decisivas “competências relacionais e emocionais” por parte do professor, requerendo-se atualmente que além da sua função tradicional de transmissão de conhecimentos, o professor seja dotado também de “habilidades não regulamentadas pelas burocracias, mas valorizadas social e institucionalmente e que incluem componentes éticos, afetivos e emocionais”. Assim, existe cada vez mais uma preocupação por garantir uma boa formação inicial dos docentes, que inclua componentes de sociologia e psicologia infantil e juvenil, bem como formação em ambiente real de sala de aula, pois as novas características da população juvenil “exigem do professor uma implicação pessoal e moral importante, [e] um sentido de responsabilidade grande, pois muitas [...] são as competências exigidas” (Lelis, 2012, pp. 159-160).

No que mais concretamente diz respeito à educação na área da Geografia, a Carta Internacional da Educação Geográfica, da União Geográfica Internacional (2016), salienta a importância da função docente no ensino, defendendo que o professor tem um papel central na educação geográfica, ao considerar que a formação dos professores se reveste de grande importância, na medida em que a melhoria da mesma potenciará a

própria qualidade do ensino, apontando para a troca de experiências de formação a nível internacional (UGI, 2016; Claudino, 2018b).

Também na legislação nacional referente à regulamentação dos Mestrados em Ensino nos Ensinos Básico e Secundário, nomeadamente através do Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de Maio, se destaca o reconhecimento do valor da docência e do seu impacto na qualidade da educação, sublinhando-se a importância duma preparação e formação para a docência efetuada de forma rigorosa e exigente e que, simultaneamente, possibilite a valorização da função docente, no sentido de dotar os professores em formação dum conjunto alargado de competências que lhes permitam estar “mais bem preparados, mais bem treinados, mais vocacionados e mais motivados para desenvolver a nobre e exigente tarefa de ensinar”.

2.3. A importância da cidadania e o papel da escola

Com origens na Antiguidade Clássica, a ideia de cidadania, associada a uma vivência numa sociedade organizada, revestia-se, nessa época, de um carácter exclusivo, pois apenas se aplicava a determinados grupos da sociedade (Abrantes, Figueiredo & Simão, 2002; Tomaz, 2007).

Na realidade, numa perspetiva tradicional, pode entender-se “cidadania” como sendo o conjunto de direitos e deveres de cada indivíduo que pertence a uma determinada comunidade ou estado, a que está associado um território e, por conseguinte, designa-se “cidadão” cada um desses indivíduos (Tomaz, 2007; Martins & Mogarro, 2010). Esta noção de cidadania radica nas declarações de direitos que resultaram dos movimentos socioculturais e políticos dos finais do século XVII e do século XVIII, com destaque para o triunfo definitivo do parlamentarismo em Inglaterra (finais do século XVII) e as revoluções americana e francesa (segunda metade do século XVIII).

O conceito de cidadania é, no entanto, algo que tem evoluído ao longo do tempo, nomeadamente no que diz respeito ao seu âmbito de aplicação, em função de contextos histórico-espaciais próprios, aos quais se associam, entre outras, questões políticas e culturais. Dessa evolução, verifica-se, em geral, uma tendência para uma maior abrangência do conceito, a qual se traduz numa abordagem do mesmo em várias

dimensões. Assim, pode dizer-se que a cidadania é, atualmente, um conceito plural e multidimensional (Santos, 2007; Tomaz, 2007).

Este carácter multidimensional expressa-se, por exemplo, através dos estudos de Marshall, nomeadamente nos anos 50 e 60 do século XX, citados por alguns autores (Abrantes, Figueiredo & Simão, 2002; Banks, 2008). Com efeito, de acordo com esta perspetiva, verifica-se uma progressiva aquisição de direitos de cidadania, que acompanha a evolução histórica das sociedades, destacando-se três dimensões principais que foram sendo incorporadas ao longo do tempo, segundo a seguinte ordem cronológica: uma dimensão civil, desde o século XVIII, associada a direitos individuais, tais como a liberdade de expressão, a igualdade perante a lei e o direito à propriedade privada; uma dimensão política, essencialmente durante o século XIX, relacionada com direitos de exercício do poder político; uma dimensão social, durante o século XX, associada aos direitos de bem-estar económico e social, como o direito à saúde e à educação, a qual foi desenvolvida, acima de tudo, após a II Guerra Mundial, assente no contributo fundamental da Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948.

Mais recentemente, destaca-se também a importância da cidadania na sua dimensão democrática, à qual se associam, frequentemente, uma vertente cultural (respeito pela diversidade cultural e promoção da inclusão de indivíduos de diferentes culturas) e uma vertente solidária (proteção da vida e do ambiente). De facto, a vivência da cidadania, de forma ativa e crítica, só é possível através duma sociedade democrática, na qual “a liberdade e a igualdade de oportunidades entre os cidadãos sejam valores fundamentais” e onde se procura, por todos os meios, garantir “que os cidadãos sejam iguais perante a lei, não admitindo que nenhum grupo ou pessoa seja legalmente privilegiado” (Abrantes, Figueiredo & Simão, 2002, p. 42).

A cidadania constitui-se, assim, como um importante fator de promoção da igualdade de oportunidades, justiça social e valorização do indivíduo, sendo cada vez mais enfatizadas “a participação cívica, cultural e política” (por exemplo, na forma de voluntariado e associativismo), como questões igualmente “inerentes ao conceito de cidadania e à necessidade de promoção de uma cultura de responsabilidade individual e social”, sendo que alguns autores estabelecem mesmo uma diferença entre o que se pode entender como uma “cidadania passiva” e uma “cidadania ativa”. A primeira prende-se com questões como “[o] direito de votar, [o direito] de aceder à educação, [o] dever de pagar os impostos e cumprir as leis” e a segunda é entendida simultaneamente

“como direito e dever de participar na vida social e política da comunidade” (Martins & Mogarro, 2010, p. 187).

Assim, dadas as várias transformações sociais ocorridas nas últimas décadas nas sociedades consideradas desenvolvidas, fruto dum fenómeno de globalização, que estabelece e cada vez mais consolida inter-relações entre as várias partes do mundo, a Educação, entendida como um direito de cada cidadão pertencente a um Estado e que este tem de garantir, é vista como um fator decisivo na preparação das crianças e jovens atuais para serem capazes de enfrentar os desafios que já atualmente se colocam e colocarão, nas próximas décadas, às respetivas sociedades.

Neste contexto, perante os movimentos migratórios, tanto nacionais como internacionais, os quais, em virtude do fenómeno de globalização, se tornam cada vez mais frequentes, mais intensos e mais diversificados, verifica-se uma crescente diversidade cultural nas sociedades, que resulta do aumento do número de etnias, línguas, religiões e culturas em presença, em especial nas sociedades que se constituem como os principais destinos desses fluxos migratórios. Este aumento de diversidade coloca desafios a vários níveis nestas sociedades, nomeadamente no que diz respeito à cidadania e à educação das novas gerações, suscitando preocupações que consistem, acima de tudo, em encontrar soluções para proceder à inclusão da diversidade cultural (Banks, 2011; Hortas, 2013).

Perante esta realidade, a promoção da cidadania tem sido assumida, cada vez mais, como uma das missões da Escola. No entanto, a rigidez tradicional da estrutura escolar e da organização dos currículos constitui-se como um obstáculo, pelo que a promoção da cidadania requer autonomia e flexibilidade curricular por parte das escolas, bem como uma formação inicial de professores que seja abrangente, aliando, a uma preparação científica sólida, o desenvolvimento de um conjunto alargado de competências (García Pérez, 2019). De facto, a Escola pode e deve constituir-se como espaço importante para a aprendizagem e o exercício da cidadania, nela se refletindo preocupações transversais à sociedade, as quais incluem a transmissão de valores como o respeito por cada pessoa na sua dignidade humana própria, a solidariedade e a promoção de um ambiente em que todos se sintam integrados, bem como o desenvolvimento de competências relacionais e de participação cívica e social que coloquem em prática tais valores (Ministério da Educação e Ciência, 2013; Ministério da Educação, 2017).

Destaca-se, assim, a necessidade da Educação para a Cidadania, a qual consiste num processo educativo de formação dos alunos para um comprometimento crítico e ativo na sociedade e na economia, face aos desafios e oportunidades dum mundo em rápida mudança e cada vez mais interdependente, dotando-os de conhecimentos, capacidades e valores que contribuam para a sua tomada de decisões responsáveis no futuro, tendo em vista assegurar um mundo sustentável para as próximas gerações, em que o potencial de cada indivíduo é devidamente aproveitado e orientado para a prática do bem comum, quer a nível local, quer numa escala mais alargada, que pode atingir um carácter global (Ministério da Educação e Ciência, 2013; OXFAM, 2015).

Por conseguinte, constituem-se como principais finalidades da educação para a cidadania, as seguintes: promover a integração na sociedade e o desenvolvimento de capacidades críticas e transformadoras dessa mesma sociedade; promover o conhecimento de instituições e processos de cidadania; transmitir regras, valores e atitudes, bem como o desenvolvimento de competências de intervenção responsável na sociedade e na economia. Em geral, a educação para a cidadania pretende “contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo” (Ministério da Educação e Ciência, 2013, p. 1).

Numa perspetiva mais global, pode considerar-se que a educação para a cidadania pretende formar indivíduos conscientes do mundo em que vivem e do seu papel como cidadãos globais, respeitando e valorizando a diversidade cultural e agindo de forma responsável, com o intuito de contribuir para um mundo mais equitativo e sustentável e comprometendo-se socialmente a várias escalas, desde a local à global, tendo em vista a resolução de problemas e a prática do bem comum, que promova a justiça social (OXFAM, 2015).

2.4. A Geografia em Portugal: uma disciplina de cidadania(s)

Como provavelmente noutros países, em Portugal, a disciplina de Geografia sempre esteve associada a questões de cidadania, as quais foram sendo abordadas sobre diferentes perspetivas, em função dos respetivos contextos políticos e socioeconómicos característicos de cada época. Assim, logo em 1836, pouco depois do triunfo do

liberalismo político, por intermédio de uma reforma do ensino de Passos Manuel, é criada, para a instrução primária, a disciplina de *Breves Noções de História, de Geografia e da Constituição*, associando a Geografia à formação cívica dos jovens cidadãos. É também Passos Manuel quem, através da mesma reforma, institui o ensino da Geografia no ensino liceal, ao criar uma disciplina que associa o ensino da Geografia ao ensino da História e da Cronologia (Claudino, 2015).

Não havia, na época, cursos de formação para os professores liceais, sendo os candidatos a docentes sujeitos a exames de admissão para a profissão. Assim, com a preocupação de preparar os futuros docentes liceais para os conteúdos disciplinares, foi criado, em 1859, em Lisboa, pelo rei D. Pedro V, o Curso Superior de Letras. No entanto, a formação de professores liceais de Geografia estava, na época, ausente desse Curso, tendo sido apenas instituída, em 1901, por intermédio de um decreto-lei para o efeito (Francischett & Claudino, 2017; Claudino, 2018b).

A formação superior na disciplina de Geografia surge, no Curso Superior de Letras, em 1904, muito associada à necessidade de formar professores de Geografia no ensino secundário (Claudino, 2018b). O Curso Superior de Letras foi o precursor da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (FLUL), fundada em 1911. Nesta, surgiu o Departamento de Geografia, que se autonomizou como escola própria da Universidade de Lisboa, em 2008, dando origem ao Instituto de Geografia e Ordenamento do Território (IGOT).

A evolução da Educação Geográfica nos séculos XIX e XX mostra-nos que o ensino da Geografia se associa a um dos pilares da identidade nacional do respetivo país. De acordo com Alexandre Herculano (1810-1877), ao refletir sobre a ideia de Nação na História de Portugal da sua autoria, à Nação está associado um povo que partilha “semelhança de língua e o haverem nascido debaixo do mesmo céu, cultivado os mesmos campos, vertido o sangue na defesa da pátria comum”, destacando, assim, três elementos como sendo pilares da identidade nacional – língua, raça (ou etnia) e território (Herculano, 2007, p. 64). Se a questão da língua e da etnia estão associadas a uma origem cultural comum, o que nos remete para a História, a questão do território pertencente a uma Nação, remete-nos para a Geografia, nomeadamente enquanto ciência que nos permite, no caso concreto da Nação, conhecer e descrever o seu território, bem como as relações que as populações que o ocupam estabelecem com o mesmo, o que, aliando-se à História, pode inclusivamente permitir conhecer e explicar a evolução de tais relações ao longo do tempo.

Até ao início do século XIX e segundo o geógrafo espanhol Horacio Capel, a Geografia era considerada uma ciência para a burguesia, na medida em que o ensino da Geografia era ministrado essencialmente às elites e, frequentemente, de forma privada. Tratava-se duma Geografia generalista, baseada na descrição dos lugares à face da Terra e na curiosidade pelo conhecimento de locais exóticos e pela narrativa de viagens. Esta perspetiva da educação geográfica, assente em ideais iluministas, tem origem no século XVIII, destacando-se Humboldt, como um dos autores associados a esta corrente (Capel et al., 1983).

No século XIX, partindo do ideal de Nação, surge uma nova perspetiva na educação geográfica, a qual se caracteriza pela preocupação em efetuar uma descrição minuciosa do território que faz parte duma Nação e da população que ocupa esse território, salientando as características dessa mesma população. No contexto desta perspetiva, a qual pode ser identificada como uma Geografia nacionalista, a Geografia e o ensino da mesma assumem um discurso elogioso do respetivo país.

Em Portugal, a influência da Geografia generalista com origem na corrente filosófica iluminista do século XVIII vai prolongar-se pela primeira metade do século XIX, naquilo que se pode identificar como um período de “iluminismo tardio”, associado às primeiras décadas do liberalismo (Claudino, 2002). Verifica-se então um conjunto de reformas liberais do ensino com impacto na Geografia, das quais se destaca a reforma de 1836, desenvolvida por Passos Manuel, atrás aludida.

A partir de cerca de 1850, o processo de contornos essencialmente políticos e económicos conhecido como Regeneração, vai influenciar também a educação geográfica em Portugal. Inicia-se então um período caracterizado por estabilidade política e desenvolvimento económico e material do país, nomeadamente ao nível dos transportes, no qual se verifica também uma consolidação do império português em África, traduzida por uma preocupação de melhor ocupar e desenvolver esse território, o que promove o conhecimento do território português, tanto a nível da metrópole, como dos territórios ultramarinos (Serrão, 1985). Neste contexto, em 1860, o governo determina o estudo territorial de Portugal e suas colónias. Verificam-se então importantes contributos de alguns autores, nomeadamente de Filipe Folque e seus colaboradores, para o estudo da Geografia e Geologia, bem como da Cartografia. Já antes, por volta de 1850, Félix Pereira escreve a obra *Corografia Portuguesa*, através da qual salienta a Geografia do país como sendo a que mais interessa aos portugueses, por ser aquela que os identifica com a sua pátria (Claudino, 2015). Trata-se dum período da

educação geográfica em que a perspectiva da Geografia nacionalista assume lugar de destaque. Salienta-se, então, a preocupação pelo conhecimento geográfico do país, quer o de aquém, quer o de além-mar, respeitante aos territórios ultramarinos. Assim, em oposição ao iluminismo tardio da primeira metade do século XIX, a segunda metade deste século pode ser denominada, em termos de educação geográfica, como o período do “positivismo corográfico” (Claudino, 2002).

Concretizando a corrente colonialista dominante na sociedade portuguesa da época e ao encontro dum movimento internacional presente em muitos países europeus, é criada, em 1875, a Sociedade de Geografia de Lisboa (SGL). Logo no ano seguinte, esta sociedade vai publicar o seu primeiro parecer, através do qual defende a autonomia do ensino da Geografia (Claudino, 2000). A SGL é apologista da causa colonial e do império português, apostando no conhecimento dos territórios ultramarinos e procurando fazer com que a disciplina de Geografia, alicerçada nessa causa, assumia um papel estratégico. Esta lógica está espelhada no lema “por mares nunca dantes navegados” adotado pela SGL. Como resultado do impulso dado pela sociedade à educação geográfica, em 1888, numa nova reforma do ensino liceal, a disciplina de Geografia dissocia-se da História e surge como disciplina independente. O ensino da nova disciplina de Geografia assentava essencialmente na descrição territorial, tanto do espaço da metrópole como do das colónias, revestindo-se de forte cariz identitário e nacionalista e tendo, como principais preocupações, explicar como funcionava o país e divulgar o conhecimento do mesmo, inserindo-se num processo de entusiasmo pelo seu desenvolvimento, nomeadamente por intermédio do caminho-de-ferro. Autores conceituados em várias áreas da vida portuguesa dão contributos importantes para a Geografia nesta época, nomeadamente Barros Gomes e Ferreira-Deusdado. A valorização do discurso nacionalista revela-se então como fator determinante para a relevância que a Geografia vai assumindo no sistema de ensino (Claudino, 2015).

A partir de 1895, com a reunificação disciplinar da Geografia e da História no ensino secundário, assiste-se, contudo, a uma nova fase no ensino da Geografia em Portugal, a qual se vai prolongar pelas primeiras décadas do século XX, caracterizada por um declínio da mesma. Apesar disso, em 1905, na sequência de se ter iniciado, no ano anterior, o ensino superior em Geografia no Curso Superior de Letras, a Geografia volta a separar-se da História no ensino secundário. No entanto, durante a I República (1910-1926), surgida após a revolução de 5 de Outubro de 1910, que derrubou a Monarquia, a Geografia volta a unir-se à História, sendo novamente desvalorizada e

subalternizada enquanto disciplina, em favor da História e da Língua Portuguesa. Estas duas áreas do conhecimento foram então entendidas como pilares ideológicos no país até meados do século XX. Nesta época, verifica-se que o ensino da Geografia apresenta esta disciplina progressivamente alheada das dimensões política e social, privilegiando as relações do ser humano com a natureza e o meio envolvente, nomeadamente com os outros seres vivos. No âmbito desta tendência, verifica-se, durante a década de 1930, a concentração do ensino da Geografia e das Ciências Naturais numa só disciplina no ensino secundário (Claudino, 2015).

No período imediatamente após a II Guerra Mundial, a qual terminou em 1945, assiste-se a um desenvolvimento duma corrente anti-colonial pela Europa. Contudo, em Portugal, vai surgir um novo ciclo nacionalista, no âmbito do qual a Geografia recupera a sua importância. É assim que, em 1948, um novo estatuto liceal define que a disciplina de Ciências Geográfico-Naturais é lecionada apenas nos 1.º e 2.º anos do liceu e a disciplina de Geografia é assegurada nos 5 anos seguintes do percurso liceal. A eclosão da guerra colonial, no início da década de 1960, vai reforçar a importância da Geografia das possessões ultramarinas, sendo que, em 1968, é criada a disciplina de História e Geografia de Portugal nos 1.º e 2.º anos do liceu, substituindo a anterior disciplina de Ciências Geográfico-Naturais. Esta nova disciplina pretendia destacar e reforçar o cariz nacionalista do regime do Estado Novo. No entanto, com a queda do mesmo, na sequência da revolução de 25 de Abril de 1974, as disciplinas de Geografia e História, então vistas como estando associadas ao nacionalismo característico do regime que caíra, vão ser claramente desvalorizadas, encetando-se experiências de disciplinas de Ciências Sociais e Ciências do Ambiente em substituição daquelas. Apesar disso, rapidamente se reconhece o valor da Geografia, sendo esta reintroduzida no ano letivo de 1977/78. Com esta reforma, o programa de Geografia do 8.º ano (antigo 4.º ano do liceu) era composto por conteúdos exclusivos de Geografia de Portugal, pretendendo-se, através disso, voltar a identificar os portugueses com o seu país, o qual se encontrava agora limitado ao continente europeu e arquipélagos adjacentes da Madeira e dos Açores (Claudino, 2015).

Entretanto, a adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia (CEE), em 1986, vai desencadear um novo ciclo no ensino da Geografia em Portugal. A herança nacionalista do século XIX e das décadas centrais do século XX, em que a Geografia do país se assume como o principal objeto de estudo, é recuperada, a partir de finais da década de 1980, numa forma adaptada, surgindo agora como destaque a União Europeia

e uma nova identificação territorial ao seu espaço. A reforma curricular de 1989, colocada em prática de forma progressiva alguns anos depois, determina que, no 3.º ciclo do ensino básico, a disciplina de Geografia exista no 7.º ano com conteúdos de Geografia da Europa, sendo interrompida no 8.º ano, para depois voltar a existir no 9.º ano, com conteúdos de Geografia mundial.

Em 2001, surge nova reorganização curricular, baseando-se num ensino por competências. Através desta reorganização, a Geografia aparece enquadrada da seguinte forma: no 1.º ciclo do ensino básico (1.º ao 4.º ano), inserida no Estudo do Meio; no 2.º ciclo do ensino básico (5.º e 6.º anos), inserida na disciplina de História e Geografia de Portugal; no 3.º ciclo do ensino básico (7.º ao 9.º ano), como disciplina própria – Geografia; no secundário, no 10.º e 11.º anos como disciplina própria (Geografia A) e conteúdos essencialmente focados em Portugal e no 12.º ano também como disciplina própria (Geografia C), mas abordando conteúdos de Geografia mundial. Desde então, o enquadramento curricular da disciplina nos ensinos básico e secundário manteve-se, alternando, contudo, as perspetivas segundo as quais se devem abordar os respetivos programas, de acordo com indicações do ministério da tutela, ora colocando o foco nos conteúdos e em metas de aprendizagem, como no caso das Metas Curriculares do 3.º ciclo do ensino básico, publicadas em 2013, ora privilegiando-se um ensino baseado no desenvolvimento de competências e de atitudes. Nos últimos anos, identificam-se, como escalas privilegiadas de análise no ensino da Geografia, as seguintes: Portugal, a Europa e o Mundo. Verifica-se, assim, uma desvalorização da escala local, apesar das Orientações Curriculares para o ensino secundário, de 2001, procurarem alterar essa tendência, ao preverem a realização de um Estudo de Caso, o qual remete para um trabalho de cariz prático, incidente em problemas concretos de âmbito local ou regional (Claudino, 2015).

Com efeito, o contributo da disciplina de Geografia para a educação para a cidadania é de considerável relevância, pois além da aquisição de conhecimentos, permite desenvolver competências que remetem para certas atitudes e capacidades interventivas sobre o território, a diferentes escalas, com impactos nas respetivas comunidades. Tal verifica-se especialmente pelo facto da Geografia permitir uma consciência territorial, a qual possibilita uma melhor compreensão da organização do espaço e da atuação das sociedades e dos indivíduos sobre esse mesmo espaço, levando à construção de identidades e sentimentos de pertença em relação a diferentes lugares, o que permite tomar em consideração preocupações locais e contribuir para a tomada de

decisões informadas e conscientes sobre tais preocupações. Nomeadamente, a nível sociocultural, a Geografia permite entender o valor da vida humana, enquadrada numa ecologia global, conhecer e localizar as diferentes culturas e destacar as suas principais características e formas de viver e agir, consciencializando para o potencial enriquecedor de que se reveste a diversidade de seres humanos, o que permite valorizar alunos de diferentes culturas e promover a interação entre todos, bem como relacionar aspetos físicos da superfície terrestre com as diferentes comunidades humanas. Contribui igualmente para entender a mobilidade e as migrações e perspetivar a organização e gestão de espaços interculturais. Além disso, a Geografia contribui também para a compreensão dos desafios atuais do planeta, permitindo consciencializar os indivíduos relativamente à responsabilidade das comunidades humanas perante o ambiente natural e face a outras sociedades, pelo que a educação geográfica tem a virtude de formar indivíduos com conhecimentos e competências que permitam valorizar os recursos humanos e naturais e desenvolver um espírito crítico no sentido da tomada de decisões responsáveis que contribuam para a sustentabilidade do planeta e da vida das próximas gerações (Esteves, 2010; UGI, 2016).

2.5. Projeto *Nós Propomos!*: a educação geográfica ao serviço da cidadania

O programa de Geografia no ensino secundário, publicado pelo Ministério da Educação, em 2001, prevê, na disciplina de Geografia A, no 11º ano de escolaridade, a inclusão dum Estudo de Caso, com o intuito de conferir ao ensino geográfico uma dimensão simultaneamente prática e valorizadora de problemas regionais (Ministério da Educação, 2001; Claudino, 2015).

Ciente de que, na maioria das escolas, a nível nacional, o Estudo de Caso previsto nas orientações curriculares não estava a ser colocado em prática, o IGOT lançou, no ano letivo de 2011/2012, o Projeto “Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica”, procurando dar um contributo relevante no sentido de assegurar a concretização das orientações curriculares relativas ao Estudo de Caso e “tendo presente a preocupação em promover a participação popular nas decisões sobre o ordenamento do território” (Claudino, 2015, p. 15).

No âmbito deste projeto, promove-se a relação dos alunos com as comunidades locais, na medida em que os alunos saem do espaço escolar para realizar trabalho de campo e, em articulação com as autarquias e com base em dados recolhidos junto das respetivas populações, identificam problemas locais e apresentam propostas de intervenção territorial que tenham como objetivo solucionar as situações identificadas. Assim, em simultâneo com uma preocupação em aprofundar e consolidar a educação geográfica, este projeto revela-se promotor duma cidadania ativa, de âmbito territorial, motivando os jovens a intervir no território ocupado pelas comunidades em que se inserem, no sentido de aproveitar as potencialidades desse mesmo território e tendo em vista a melhoria das condições de vida dos cidadãos que pertencem a essas comunidades. O Projeto pretende, desta forma, responder a um duplo desafio de, por um lado, inovar a educação geográfica e, por outro, promover uma renovada cidadania territorial (Claudino, 2019), ao estimular os alunos a identificarem problemas locais e a apresentarem propostas de solução para os mesmos, num processo assente em parcerias que se estabelecem entre a universidade, as escolas e as autarquias (Claudino, 2018a). De facto, numa realidade democrática em que “se assiste a um apelo crescente à participação pública na tomada de decisões sobre o território, [...] o trabalho de campo de Geografia deve estar ao serviço da construção da cidadania local” (Claudino, 2018a, p. 265).

Neste contexto, importa salientar a noção de trabalho de campo. Este pode ser descrito como um “conjunto de atividades de aprendizagem que envolvem a recolha direta de informação, nos lugares” que são alvo de estudo e junto das pessoas que fazem parte das comunidades que os ocupam, sendo tal recolha de informação complementada, posteriormente, “pela análise, reflexão e comunicação dos resultados obtidos” (Claudino, 2018a, p. 266). O trabalho de campo permite a aquisição e desenvolvimento de um conjunto de competências nos alunos, ao apropriarem-se de novas informações e desenvolverem atitudes e capacidades de observação direta e de recolha, análise, tratamento e comunicação de informação, articulando aprendizagens teóricas e práticas e, dessa forma, aprendendo a pensar geograficamente, constituindo-se como uma experiência bastante motivadora para os alunos (Esteves, Hortas & Mendes, 2018).

O desenvolvimento do Projeto “Nós Propomos!” por parte de cada grupo de alunos, em cada escola, pressupõe algumas etapas prévias, que consistem, essencialmente, em contactos estabelecidos com os professores envolvidos e respetivas

escolas, bem como no estabelecimento de parcerias com algumas entidades, das quais se destacam as autarquias locais dos municípios em que se localizam as escolas participantes no Projeto. Após estas etapas prévias, em cada ano letivo e em cada escola participante, os professores de Geografia envolvidos apresentam o Projeto aos seus alunos. Seguidamente, estes procedem à sua inscrição no Projeto, através do portal na internet disponibilizado para o efeito por parte do IGOT, identificando, entre outros dados, a escola a que pertencem e a respetiva turma. Esta inscrição tem como principais intuítos promover a identificação com o Projeto *Nós Propomos!* e facilitar o posterior contacto entre a coordenação do Projeto e os alunos participantes. Após esta fase, as principais etapas de desenvolvimento do Projeto consistem, em cada turma, no seguinte: a) identificação de problemas locais e resposta a um inquérito elaborado pela coordenação do Projeto *Nós Propomos!*, o qual ajuda a motivar os alunos para o Projeto e a identificar os problemas locais que serão abordados pelos mesmos no desenvolvimento dos seus trabalhos; b) formação de grupos de trabalho e definição do tema a ser abordado por cada grupo; c) realização de trabalho de campo, que se constitui como a atividade central dos trabalhos, através da qual se recolhem fotografias e outras informações relevantes nos locais correspondentes às áreas sobre as quais se pretende intervir, incluindo a recolha de dados junto das populações locais, no sentido de obter as suas opiniões acerca dos problemas e eventuais propostas para resolução dos mesmos, por exemplo através da realização de inquéritos ou de entrevistas; d) tratamento e análise das informações recolhidas; e) elaboração de propostas de intervenção, tendo em vista solucionar os problemas identificados; f) divulgação das propostas de intervenção dos grupos de trabalho, no decorrer do Seminário Nacional do Projeto *Nós Propomos!*, organizado pela coordenação do Projeto, que se realiza na Universidade de Lisboa, habitualmente no final do mês de Abril e que inclui, no final, a atribuição de prémios e diplomas de mérito aos melhores trabalhos (Claudino, 2018a).

Durante a realização dos trabalhos, promove-se o contacto entre os respetivos grupos e as autarquias locais, principalmente nos casos em que previamente foram estabelecidas parcerias com as mesmas, no sentido de ajudar os alunos na identificação de problemas locais e na recolha de informação relevante que possa auxiliar a elaboração de propostas. Além disso, a coordenação do Projeto disponibiliza um inquérito no respetivo portal da internet, normalmente durante o mês de Fevereiro, para que os grupos de trabalho possam realizar uma autoavaliação intermédia, através da qual identificam as tarefas já realizadas e as que ainda faltam realizar, bem como

eventuais dificuldades que estejam a enfrentar. A coordenação do Projeto responde com uma mensagem de incentivo, que pode incluir o esclarecimento de eventuais dúvidas ou algumas sugestões no sentido de ultrapassar dificuldades identificadas pelos grupos de trabalho. Sempre que possível, um ou mais membros da coordenação do Projeto deslocam-se também às escolas participantes para realizar uma sessão em que se estabelece um contacto direto com os alunos e professores envolvidos, permitindo acompanhar o desenvolvimento dos trabalhos e esclarecer, pessoalmente, eventuais dúvidas que possam existir. É ainda de referir a participação de alguns dos alunos envolvidos em concursos concebidos pela coordenação do Projeto, designadamente concursos de fotografia, de texto, de desenho e de vídeo. Através destes concursos, os quais “mobilizam alunos com competências diversas e valorizam o contributo formativo da educação geográfica em diferentes domínios”, os alunos participam com subprodutos dos projetos principais desenvolvidos pelos seus grupos de trabalho, sendo atribuídos prémios e diplomas às melhores criações a concurso (Claudino, 2018a, p. 284).

Sem constituir uma obrigatoriedade formal, a construção de mapas por parte dos alunos surge no Projeto *Nós Propomos!* como uma prática habitual, principalmente com o objetivo de proceder à localização dos espaços ou equipamentos que são abordados pelos grupos de trabalho.

2.6. Os mapas no centro do ensino da Geografia

No imaginário coletivo em geral e no contexto escolar, em particular, a disciplina de Geografia está frequentemente associada aos mapas. Nas escolas em que há uma “sala de Geografia” ou um gabinete da disciplina, como sucede na Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, onde realizei as unidades curriculares de Iniciação à Prática Profissional, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, os mapas murais são normalmente uma realidade e uma das marcas dessa identificação disciplinar. Muitos de nós, enquanto alunos e não só, nos entusiasmos com a disciplina, percorrendo o mundo através de mapas, o que nos tempos mais recentes sucede mais frequentemente através da internet. Por outro lado, é de salientar que a Carta Internacional da Educação Geográfica, da União Geográfica Internacional, identifica os mapas como o primeiro dos instrumentos de investigação geográfica para o século XXI (UGI, 2016).

De facto, mobilizadora de mapas, a disciplina de Geografia, enquanto ciência que estuda e relaciona fenómenos físicos e humanos e a sua distribuição na superfície terrestre, contribui para um contexto formativo alargado, marcado por preocupações relativas à educação para a cidadania e para o desenvolvimento sustentável. É, por isso, uma área privilegiada do saber para abordar questões e problemáticas que se colocam, atualmente, às comunidades humanas, contribuindo, dessa forma, para a formação de cidadãos conscientes, com competências para a tomada de decisões responsáveis, que promovam a sustentabilidade a vários níveis. No estudo dos fenómenos físicos e humanos, suas relações e sua distribuição na superfície terrestre, é importante dotar os alunos de competências que lhes permitam, por um lado, uma adequada compreensão e interpretação da informação geográfica disponível, nos seus vários formatos, nomeadamente a nível cartográfico e, por outro, saber representar espacialmente e comunicar adequadamente resultados obtidos após tratamento de informação. Com efeito, os mapas, enquanto representações da realidade que permitem abordar várias escalas de análise, constituem-se como ferramentas importantes no conhecimento e representação geográfica, designadamente no estudo da localização e distribuição de fenómenos na superfície terrestre, particularmente quando, num mundo cada vez mais globalizado, se encurtam distâncias e intensificam fluxos a vários níveis. Assim, os mapas surgem como centrais na educação geográfica, tanto no que respeita à análise e interpretação de mapas já existentes, como na elaboração de mapas próprios, aplicando técnicas cartográficas, que incluam tarefas de recolha e tratamento de informação, naturalmente tendo presente o uso de tecnologias de informação geográfica, que têm conhecido um desenvolvimento considerável nas últimas décadas (UGI, 2016).

Na realidade, os mapas constituem-se como importantes fontes de informação na investigação e na educação geográficas, sendo frequentemente utilizados no quotidiano e possibilitando, entre outras potencialidades, localizar lugares e identificar a distribuição de determinados fenómenos, bem como encontrar causas explicativas para tais fenómenos, através da sua análise, o que permite o estudo e interpretação do território (Nadal, 1995; Castellar, 2017).

Os mapas permitem também a orientação no espaço e, consequentemente, a identificação de direções e a definição de itinerários a percorrer para realizar deslocações de uns lugares para outros, bem como o cálculo de distâncias e a determinação da dimensão de áreas ou regiões, através da informação fornecida pela respetiva escala. Atualmente, dada a facilidade com que nos deslocamos de uns locais

para outros, fruto dos diversos meios de transporte à disposição, estas funcionalidades dos mapas são cada vez mais exploradas, especialmente pelos jovens, devido à importância que as tecnologias de informação geográfica têm assumido nos últimos tempos no desempenho destas mesmas funcionalidades, sendo cada vez mais fáceis de aceder, nomeadamente através de telemóveis e outros dispositivos informáticos de utilização prática que recolhem bastante aceitação junto dos jovens (Alcaraz Montesinos, 2004; Batllori, 2011).

Ao trabalhar com mapas será fundamental ter a noção de que os mesmos não correspondem ao espaço real, mas a uma representação do mesmo, a qual é efetuada através dum processo de projeção, de toda ou parte da superfície terrestre, num plano. Uma projeção consiste na transposição da superfície terrestre, que é esférica, para um mapa, que corresponde à sua representação num plano. Desta forma, o mapa, enquanto representação do espaço real, apresenta esse mesmo espaço com deformações, pois não se constitui como a realidade concreta. Tais deformações podem ser minimizadas, através da escolha do tipo de projeção que menos distorções apresenta, em função do(s) fenómeno(s) e, principalmente, da área da superfície terrestre, que se pretendem representar, em cada caso concreto (Alcaraz Montesinos, 2004; Castellar, 2017).

Em geral, pode considerar-se um mapa como sendo um sistema gráfico que representa o espaço, por intermédio de um conjunto de símbolos, os quais são identificados através duma legenda, permitindo desenvolver nos alunos competências de âmbito interdisciplinar, uma vez que o espaço representado possui elementos que são objeto de estudo de várias disciplinas. Por outro lado, o trabalho com mapas tem a potencialidade de desenvolver um conjunto de outras competências nos alunos, nomeadamente o pensamento espacial e o raciocínio geográfico (Alcaraz Montesinos, 2004; Castellar, 2017; Richter, 2017).

Por conseguinte, um mapa consistirá numa representação simplificada, seletiva e convencional, pois implica, respetivamente, uma simplificação da realidade, uma seleção da projeção que melhor se adequa ao que se pretende representar e a utilização de um conjunto de símbolos que se convencionam para a representação dos fenómenos (Nadal, 1995; Alcaraz Montesinos, 2004). A relação de proporcionalidade entre o espaço real que é representado e a representação do mesmo, concretizada através do mapa, corresponde à escala desse mesmo mapa. Em função da escala de um mapa, variam, de forma inversa, a área e o pormenor representados, podendo os mapas representar áreas grandes, mas com pouco pormenor, se estivermos perante uma escala

pequena, ou áreas pequenas e com grande pormenor, se estivermos na presença de um mapa de grande escala (Batllori, 2011; Martinelli, 2017).

Além da escala, outros elementos importantes devem constar de um mapa, sendo que, juntamente com a mesma, o título e a legenda são elementos essenciais que devem fazer parte de todos os mapas. A orientação deve estar também presente como elemento de um mapa, exceto nos casos em que o mapa esteja orientado com o Norte para o topo, em que é desnecessária a sua presença, por ser considerada essa a orientação utilizada por defeito (Dias, 2007).¹

Em Portugal, em pleno período do “positivismo corográfico”(Claudino, 2002), uma portaria do governo, datada de Maio de 1859, fundamentava a necessidade de se elaborar uma carta geográfica do país que fosse credível, pela inexatidão e falta de rigor científico dos mapas então existentes, nomeadamente ao nível do relevo e da localização dos diversos lugares e povoações. É assim que, sob a direção de Filipe Folque, é desenvolvido um conjunto de minuciosos levantamentos topográficos, que permitiram a publicação, em 1865, da Carta Geográfica de Portugal, a qual se constitui como o primeiro mapa científico de Portugal (Figura 1). Este mapa viria a revelar-se de enorme importância no desenvolvimento da cartografia no nosso país, dado o rigor que comportava, o que permitiu uma relevante utilidade pública, nomeadamente a nível económico, como também no âmbito da administração do território. Além disso, este mapa, gravado em pedra, permitiu a democratização da cartografia, desde logo no ensino, com o envio de muitos mapas para as escolas, o que contribuiu para a

¹ Recorda-se que, através do título, se identifica o assunto ou tema representado pelo mapa, bem como o espaço representado e também, caso seja aplicável, o momento ou período de tempo a que respeitam os dados representados. Quanto à legenda, esta tem como função efetuar a correspondência entre o conjunto de símbolos utilizados no mapa e o seu significado, para permitir a interpretação da informação constante no mesmo. A orientação pode ser explicitada por uma rosa dos ventos, ou simplesmente através de uma seta indicando a direção do Norte. Nos casos em que é importante fornecer dados rigorosos acerca da localização absoluta, ou na representação de temas que estejam relacionados com a latitude e a longitude, a orientação deve expressar-se através de uma rede de meridianos e paralelos que permita a identificação das coordenadas geográficas de cada ponto, ou seja, a latitude e a longitude. A fonte pode também constituir-se como elemento de um mapa, a qual identifica a origem dos dados utilizados ou, no caso da utilização de mapas elaborados por outrem, a entidade que elaborou o mapa. Nos casos em que são representadas áreas extensas do globo, deve ser igualmente identificada a projeção utilizada (Alcaraz Montesinos, 2004; Dias, 2007; Martinelli, 2017).

dinamização da Educação Geográfica em Portugal e se constitui como um domínio pouco explorado da mesma.²



Figura 1 – Primeiro mapa científico de Portugal, publicado, em 1865, sob a direção de Filipe Folque (pedra modelar exposta no IGOT) – a democratização da cartografia, seguramente também através das escolas

Atualmente, num mundo cada vez mais globalizado e perante uma sociedade informatizada, em que a importância dos mapas no quotidiano é bastante significativa, tanto no desenvolvimento das atividades económicas, como em atividades pessoais, os mapas constituem-se como elementos chave na interpretação do território e, acima de tudo, na Educação Geográfica, ajudando a desenvolver competências que permitem pensar geograficamente e explicar a ocorrência e distribuição de fenómenos no espaço, além de permitir a localização de lugares. Tal pode concretizar-se desde uma dimensão mais simples, que passa pela leitura tradicional de mapas já existentes, a uma dimensão

² Vide <http://cvc.instituto-camoes.pt/ciencia/e76.html>.

mais proativa, resultante da construção de mapas próprios por parte dos alunos. Esta dimensão tem a virtude de permitir aliar e alicerçar a produção de mapas em atividades de pesquisa, nomeadamente através de trabalho de campo, que proporcionem a recolha e posterior tratamento de dados, o que, quando feito em grupo, permite, simultaneamente, desenvolver competências de colaboração e trabalho em equipa. A Educação Geográfica possui, assim, a potencialidade de contribuir para a democratização da cartografia, tanto na interpretação de mapas como na sua elaboração própria, tendo beneficiado nos tempos mais recentes de considerável desenvolvimento das tecnologias de informação geográfica (Alcaraz Montesinos, 2004; Batllori, 2011).

3. ESMAVC – Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho

3.1. Uma escola da cidade aberta à heterogeneidade

A Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, estabelecimento de ensino onde realizei as atividades de Iniciação à Prática Profissional enquadradas no presente relatório de prática de ensino supervisionada, é frequentemente referida apenas através do respetivo acrónimo, ou seja, ESMAVC. Esta escola possui um logótipo próprio (Figura 2).



Figura 2 – Logótipo da ESMAVC. FONTE: ESMAVC, esmavc.edu.pt.

A ESMAVC situa-se na Rua Rodrigo da Fonseca, n.º 115, em Lisboa, nas proximidades da Praça Marquês de Pombal e do Parque Eduardo VII, encontrando-se, aproximadamente, a oeste deste (Figura 3).

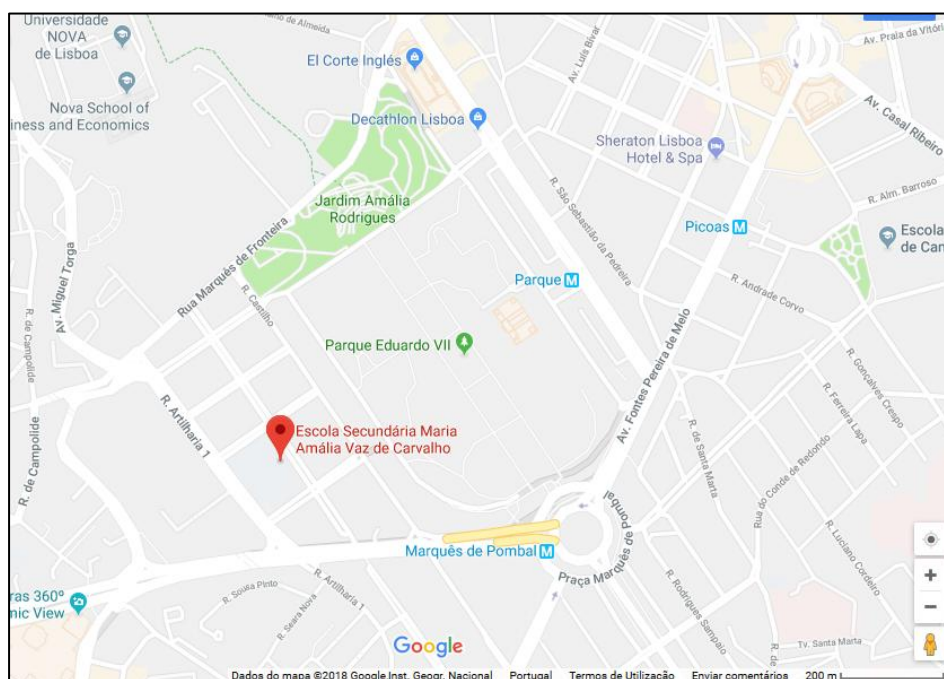


Figura 3 – Localização da ESMAVC, no interior da cidade de Lisboa. FONTE: *Google Maps*.

A escola foi criada em 1885, tendo como finalidade instruir jovens mulheres e sendo, por isso, uma escola exclusivamente feminina. A sua denominação inicial era Escola Maria Pia, em homenagem à Rainha, mulher do Rei D. Luís e tinha como localização o Largo do Contador-Mor, no bairro de Alfama, em Lisboa. Em 1906, por decreto do Rei D. Carlos, a escola tornou-se no primeiro liceu feminino em Portugal. Entretanto, desde o ano letivo de 1933/1934, a escola, então com a denominação de Liceu Feminino Maria Amália Vaz de Carvalho, passa a ocupar o edifício atual, na Rua Rodrigo da Fonseca. A partir do ano letivo de 1975/1976, começou a receber alunos do sexo masculino, tornando-se numa escola mista.³

Refletindo a sua forte identidade urbana, a ESMAVC constitui-se, atualmente, como uma escola não agrupada, ou seja, não pertence a nenhum agrupamento de escolas. Nesta escola são ministrados apenas cursos do ensino secundário, o que, em regime diurno, se verifica já desde há cerca de 20 anos.



Figura 4 – Vista do edifício atual da ESMAVC. FONTE: ESMAVC, esmavc.edu.pt.

O edifício da ESMAVC, com uma clara identidade (Figura 4), vai sendo alvo de obras de manutenção, mantendo o funcionamento normal da escola. Tem sido procurado para cenário de produções televisivas, com destaque para a série juvenil

³ Vide <http://esmavc.edu.pt/>.

“Morangos com Açúcar”. De entre vários espaços, é de referir que a escola possui uma biblioteca, um centro de recursos e uma pequena capela no seu interior.

Na ESMAVC, a par duma preocupação por uma boa formação científica dos alunos, existe também um cuidado pela formação pessoal dos mesmos, nomeadamente no que concerne às questões de cidadania e de valorização e respeito por cada indivíduo. Tal é possível verificar através do Projeto Educativo da Escola, com destaque para o seu lema, que anuncia “Uma Escola para o Conhecimento e Cidadania” e também para a sua visão, a qual salienta que a ESMAVC pretende “desenvolver uma cultura de pertença, promovendo uma sólida formação do aluno a nível científico, artístico e cívico”, bem como “consolidar valores de respeito pelo indivíduo, de cooperação, de abertura ao conhecimento, [e] de autonomia” (ESMAVC, 2016, pp. 3 e 15).

Quanto à oferta educativa da ESMAVC, a mesma divide-se, essencialmente, em dois grupos distintos, que correspondem à oferta em regime diurno e oferta em regime noturno (Quadro 1).

	OFERTA EDUCATIVA
REGIME DIURNO	<p>1. Cursos Científico-Humanísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ciências e Tecnologias - Ciências Socioeconómicas - Línguas e Humanidades - Artes Visuais <p>2. Cursos Profissionais</p> <ul style="list-style-type: none"> - Técnico de Apoio à Gestão Desportiva - Técnico de Restauração
REGIME NOTURNO	<p>1. Ensino Recorrente por Módulos</p> <p>2. Cursos de Educação e Formação para Adultos (EFA)</p> <p>3. Unidades de Formação de Curta Duração</p>

Quadro 1 – Oferta educativa da ESMAVC. FONTE: ESMAVC, 2016.

A ESMAVC tem, na totalidade, cerca de 1000 alunos. Destes, mais de 3/4 frequentam cursos científico-humanísticos. No universo de alunos, verifica-se uma heterogeneidade socioeconómica e, também, uma heterogeneidade em termos de área de residência, uma vez que, por se situar numa área central da cidade de Lisboa, com fraca pressão residencial, a escola ultrapassa, em área de influência, os limites da sua “zona pedagógica”. De facto, a população escolar provém, para além da cidade de Lisboa, de alguns concelhos das proximidades, tais como Almada, Amadora, Loures, Odivelas, Oeiras e Sintra (ESMAVC, 2016).

Assim, a ESMVAC possui uma tradição na cidade de Lisboa, pela capacidade de mobilização de alunos, que lhe permite seleccionar alguns dos mesmos, acabando por se abrir a públicos heterogéneos, de origens geográficas e sociais distintas.

Quanto à disciplina de Geografia, verifica-se uma presença marcante deste grupo disciplinar na ESMAVC, com docentes muito envolvidos nas atividades da escola. O grupo disciplinar de Geografia está enquadrado no Departamento de Ciências Sociais e Humanas da ESMAVC. Este departamento inclui os seguintes cinco grupos disciplinares: 290 – Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC); 400 – História; 410 – Filosofia; 420 – Geografia; 430 – Economia e Contabilidade. A representante do grupo de Geografia é a Professora Maria do Carmo Naves. Do total de cerca de 100 docentes que lecionam na ESMAVC, 8 são professores da disciplina de Geografia.

Além de um gabinete de Geografia, utilizado pelos docentes da disciplina e, por vezes, também por alguns alunos da disciplina, na presença do respetivo professor, a ESMAVC possui, tal como referido, uma sala própria para o ensino da disciplina de Geografia, a qual apresenta vários mapas nas suas paredes, além de algumas maquetas em 3 dimensões, nomeadamente uma representativa do relevo de Portugal Continental e outra representativa do relevo da ilha de São Miguel, nos Açores. Em anexo, são apresentadas algumas imagens ilustrativas do interior desta sala (Anexo I).⁴

A professora orientadora cooperante na ESMAVC, no âmbito do Mestrado em Ensino de Geografia, é a Professora Maria João Vieira. Além de acompanhar mestrandos em ensino, o que faz desde há cerca de 7 anos, esta professora leciona, no ano letivo de 2018/2019, a disciplina de Geografia A, a duas turmas do 11.º ano de escolaridade, as quais consistem no seguinte: uma turma do curso

⁴ Vide infra, pp. 182-183.

científico-humanístico de Ciências Socioeconómicas (11.º SE1); uma turma do curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades (11.º LH3).

É também de salientar que a Professora Maria João Vieira é, desde 2016, a coordenadora da equipa multidisciplinar da escola, a qual tem como função acompanhar alunos em casos disciplinares e em situações de discernimento curricular. A forma exemplar como tem desempenhado este cargo valeu-lhe o reconhecimento por parte da escola, durante o ano letivo 2018/2019, ao ser homenageada com a atribuição de um diploma, durante a cerimónia do Dia da ESMAVC, ocorrida a 6 de Fevereiro de 2019. Além disso, durante o ano letivo 2018/2019, a Professora Maria João Vieira acumula esse cargo com o de coordenadora do 11.º ano da disciplina de Geografia A e com o de membro do Conselho Geral da ESMAVC, estando também envolvida no projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular da escola.

Relativamente ao manual de Geografia do 11.º ano de escolaridade adotado na ESMAVC, o mesmo corresponde ao projeto Desafios, da editora Santillana, cuja capa se apresenta de seguida (Figura 5). Este manual tem como autores Manuel Gonçalves Além e Pedro Tildes Gomes. Em geral, trata-se de um manual bem estruturado e organizado, com recursos pertinentes, incluindo gráficos e mapas bastante apelativos.



Figura 5 – Capa do manual de Geografia A do 11.º ano, adotado na ESMAVC.

3.2. Uma turma de Economia globalmente empenhada

Das duas turmas a que a Professora Maria João Vieira leciona a disciplina de Geografia A no ano letivo de 2018/2019, às quais atrás se aludiu, foi na turma 11.º SE1 que lecionei as aulas referentes às atividades de prática de ensino supervisionada.

Com base em dados disponibilizados pela ESMAVC, designadamente dos alunos, pais e encarregados de educação, é possível efetuar uma caracterização da turma a nível sociocultural, a qual se complementa com o tratamento de informação recolhida através dum inquérito que os alunos responderam no âmbito do Projeto *Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica*, promovido pelo IGOT e no qual participaram, no ano letivo a que respeita este relatório (2018/2019), todas as turmas do 11.º ano de Geografia A da ESMAVC.

Além disso, com base nas avaliações resultantes das reuniões do Conselho de Turma do final dos 1.º, 2.º e 3.º períodos do ano letivo, nas quais estive presente, procedo também a uma caracterização do ponto de vista do aproveitamento dos alunos.

A turma 11.º SE1, do curso científico-humanístico de Ciências Socioeconómicas, é constituída por um total de **26 alunos**, dos quais apenas um é repetente.

Em termos qualitativos, é de referir que, em geral, os alunos desta turma são interessados e muito participativos e com motivação para trabalhar em grupo. Revelam um bom desempenho na realização de trabalhos, tanto em grupo, como a nível individual. Quanto ao comportamento, alguns elementos da turma registam atitudes desadequadas durante as aulas, o que leva ao insucesso das aprendizagens por parte desses alunos.

3.2.1. Encarregados de educação com formação maioritariamente de nível superior ou secundário

No que respeita à **distribuição por género**, dos 26 alunos, **18 são raparigas** (género feminino) e **8 são rapazes** (género masculino), o que representa, respetivamente, 69% e 31% do total.

Relativamente à **idade**, no início do ano letivo, em Setembro de 2018, a mesma variava entre 15 e 17 anos, sendo que metade dos alunos da turma (50%), ou seja, 13 alunos, tinha 16 anos de idade (Figura 6). Dos restantes, 10 alunos contavam com 17 anos de idade (38,5%) e 3 alunos tinham 15 anos (11,5%).

Tratam-se, portanto, de alunos que, apesar de se encontrarem em plena adolescência, se aproximam já da maioridade etária (18 anos), registando-se uma média de idades superior a 16 anos.

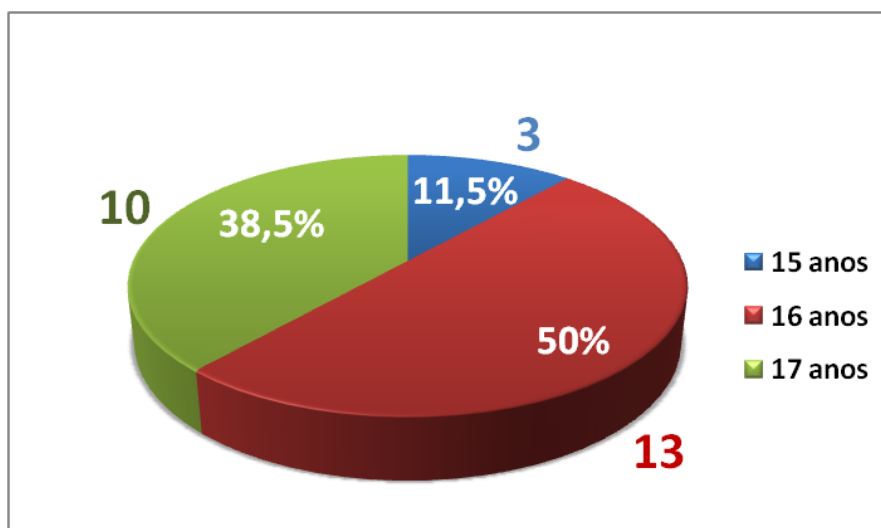


Figura 6 – Idade dos alunos.

Quanto à **nacionalidade** dos alunos, apenas dois deles não possuem nacionalidade portuguesa, ou seja, **24 alunos são portugueses**, o que representa 92,3% do total. Dos dois alunos que não são portugueses, um tem nacionalidade angolana e o outro tem nacionalidade brasileira, representando, cada um, 3,8% do total. Este facto confere alguma diversidade cultural à turma, apesar de não ser muito significativa (Figura 7).

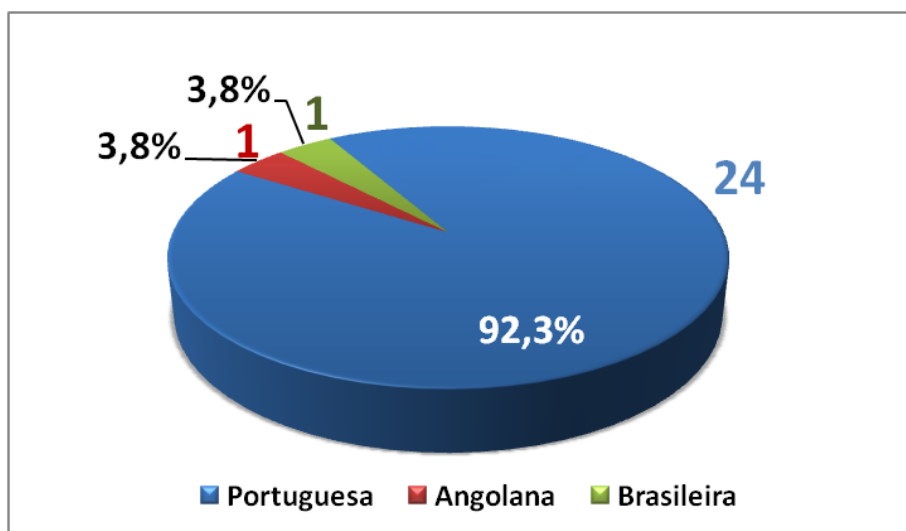


Figura 7 – Nacionalidade dos alunos.

Em relação aos **encarregados de educação (EE)**, analisando os dados do seu grau de parentesco com os respetivos alunos, verifica-se que em 17 casos o EE corresponde à mãe do próprio aluno (65,4% do total) e em 7 casos ao seu pai (26,9%). Situações distintas registam-se apenas nos casos de dois alunos (7,6%), sendo que num desses casos o EE corresponde à avó do mesmo (Figura 8).

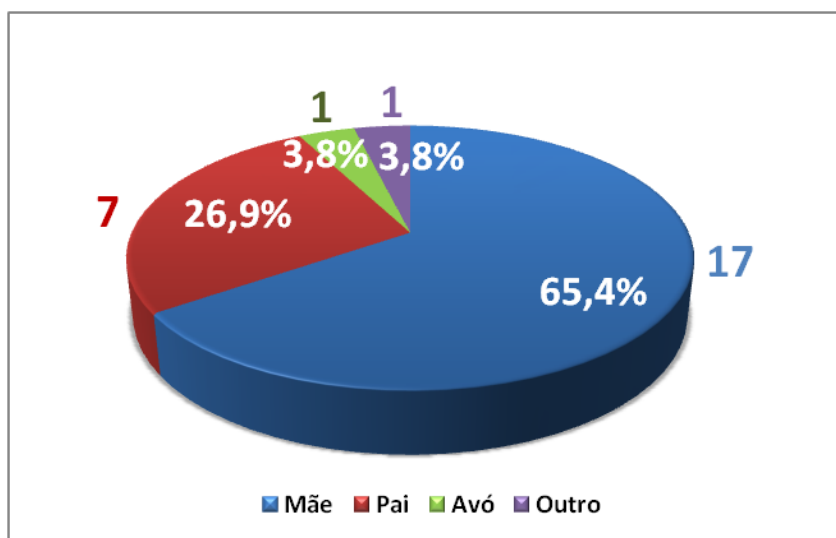


Figura 8 – Grau de parentesco dos encarregados de educação dos alunos.

Se analisarmos em conjunto os casos em que o EE é a mãe ou o pai do aluno, verificamos que se encontram nesta situação 24 alunos da turma (92,3%), o que reforça a importância de melhor se caracterizar os pais dos alunos.

Assim, quanto aos dados relativos aos **pais** dos alunos, verifica-se que, no que respeita à **nacionalidade**, todas as mães são de nacionalidade portuguesa e apenas um dos pais não possui esta mesma nacionalidade, o que significa que 25 pais são também portugueses (96,2%). O único pai que não é português tem nacionalidade angolana.

Relativamente à **formação académica**, na análise aos dados da **mãe**, excluindo um caso em que a mesma é desconhecida, verificamos, para os restantes 25 casos, que 9 possuem formação académica ao nível do ensino secundário (36%) e 8 ao nível do ensino superior (32%), o que, em conjunto, representa quase 70% (Figura 9).

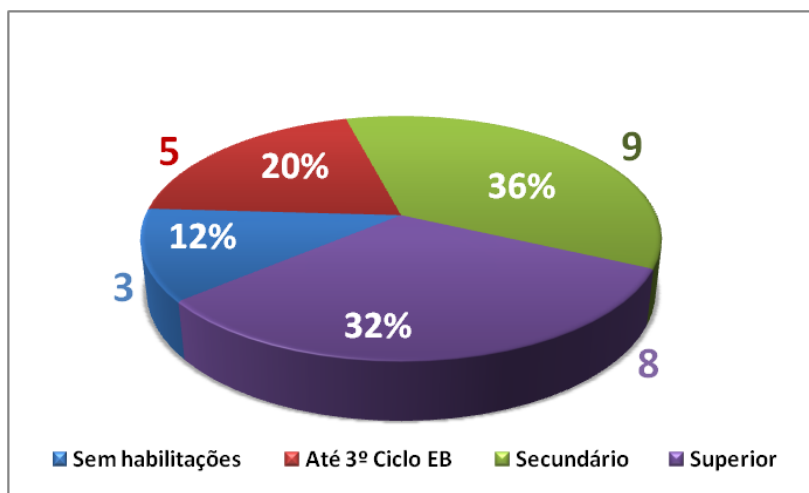


Figura 9 – Nível de formação académica das mães dos alunos.

Ainda em relação à **formação académica**, na análise aos dados do **pai**, excluindo também um caso em que a mesma é desconhecida, verificamos, para os restantes 25 casos, que mais de metade (52%) possui formação académica ao nível do ensino superior, seguindo-se a formação académica ao nível do ensino secundário com 6 casos (24%). Em conjunto, estas duas classes representam 76% do total (Figura 10).

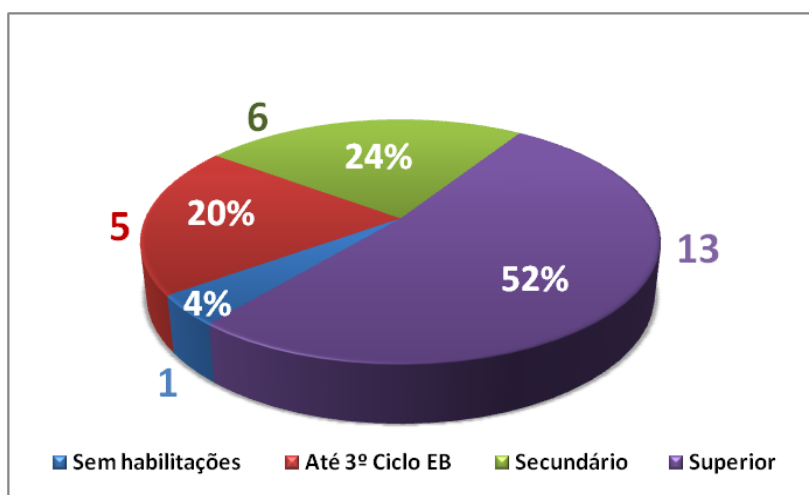


Figura 10 – Nível de formação académica dos pais dos alunos.

É de salientar, tanto no caso do pai, como no caso da mãe, as percentagens elevadas que se verificam quando analisados os níveis de formação secundária e superior em conjunto, principalmente o facto de, no respeitante aos dados do pai, a formação superior se registar em mais de metade dos casos. Perante estes dados,

considera-se que a maioria dos alunos da turma possui um nível socioeconómico acima da média.

No que se refere à **situação dos pais perante o emprego**, através dos dados disponíveis, registam-se 7 mães e 8 pais com informação desconhecida. Nos casos em que a situação perante o emprego é conhecida, tanto no que diz respeito à mãe, como em relação à situação do pai, verifica-se que a maioria é trabalhador por conta de outrem (68,4% das mães e 61,1% dos pais), seguindo-se a classe de trabalhador por conta própria (21,1% das mães e 27,8% dos pais). Nos restantes casos de situação conhecida, verifica-se, relativamente à mãe, que uma é doméstica e uma é estudante; e em relação ao pai, regista-se um caso de desemprego e um que identificou a sua situação profissional com a opção “outra”.

Com base nas respostas que os alunos deram a um inquérito no âmbito do Projeto *Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica*, promovido pelo IGOT, é também possível caracterizá-los quanto aos principais espaços que frequentam no seu quotidiano, bem como em relação às suas preocupações face aos problemas de carácter local. No total, responderam a este inquérito 24 alunos da turma. Assim, quanto aos espaços que, além da sua própria casa e da escola, os alunos habitualmente frequentam, salienta-se que **3 alunos em cada 4 (75%)** frequentam a **casa de amigos**, 2 em cada 3 (67%) frequentam **centros comerciais** e metade (50%) frequentam **cafés**. Além disso, destacam-se ainda os **jardins**, com uma frequência de 38% dos alunos, bem como os **espaços desportivos**, os quais são frequentados por 1 aluno em cada 3 (33%).

Relativamente aos problemas de carácter local que afetam a área da sua residência, a grande maioria dos alunos identifica um ou mais problemas, ainda que 5 dos alunos tenham respondido que nenhum ou poucos problemas existem. Do total dos alunos que responderam ao inquérito, metade dos mesmos (50%) identifica a **poluição e problemas de transportes**. Destacam-se, ainda, problemas como a existência de poucos espaços de convívio ou diversão e a falta de civismo, ambos identificados por 1/4 dos alunos (25%). No que concerne ao papel que os mesmos têm na resolução dos problemas identificados, 5 alunos em cada 6 (83%) considera que o seu papel passa por poluir menos ou participar em ações de limpeza. Destacam-se ainda os que reconhecem que o seu papel passa por reciclar (54%) ou propor soluções para os problemas existentes (46%). Perante estes resultados, é de salientar que a maioria dos alunos apresenta preocupações face aos problemas de carácter local, tendo consciência

de que têm um papel a desempenhar na resolução dos mesmos. Assim, tratando-se o Projeto *Nós Propomos!* duma iniciativa em que os alunos são estimulados a intervir no território local, através da apresentação de propostas para resolução de problemas, tendo em vista a melhoria das condições de vida das comunidades locais, estes dados revelam a pertinência do desenvolvimento deste tipo de projetos junto dos alunos.

3.2.2. Alunos com aproveitamento positivo

No que ao aproveitamento dos alunos diz respeito, os resultados da avaliação do 3.º período registam a ocorrência de **12 negativas** no total. Quanto à distribuição das negativas pelos alunos, verifica-se que **19 alunos não tiveram qualquer negativa** e que os restantes 7 alunos tiveram entre uma e 3 negativas (Figura 11).

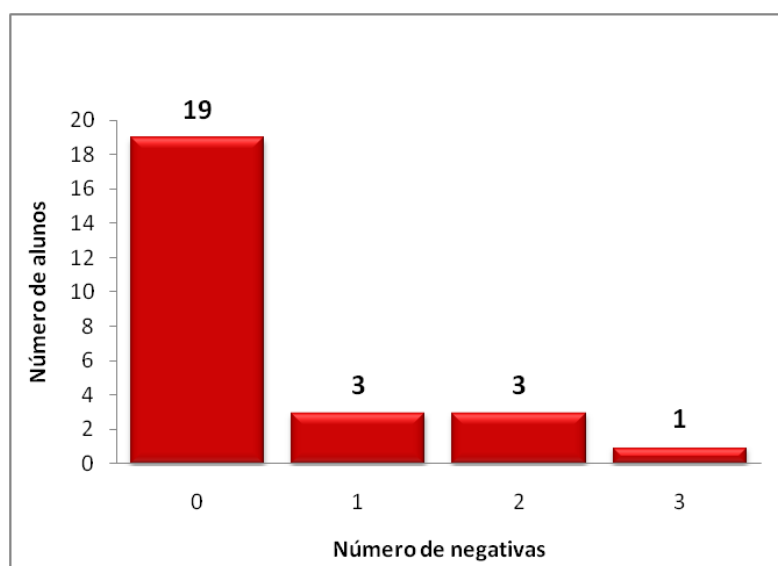


Figura 11 – Negativas por aluno no 3.º período.

Se, por outro lado, considerarmos a distribuição das negativas registadas no final do ano letivo pelas disciplinas, verificamos que as disciplinas que apresentam maior número de negativas são a Matemática A com 5 e a Economia A com 4 negativas. Em conjunto, estas 2 disciplinas representam 75% do total das negativas registadas. É de destacar que as disciplinas de Português, Inglês e Educação Física não registaram qualquer negativa, sendo que, no caso da Geografia A, se registou apenas uma (Figura 12).

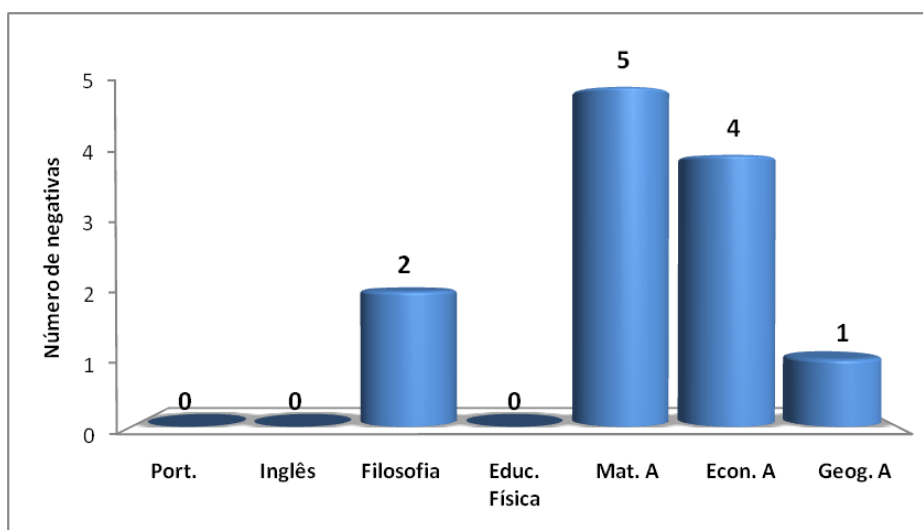


Figura 12 – Negativas por disciplina no 3.º período.

Quando efetuamos uma análise em termos evolutivos, ao longo do ano letivo, comparando os resultados obtidos no final com os resultados dos 1.º e 2.º períodos, verificamos, conforme se apresenta no gráfico da figura em seguida, que o total de negativas apresentou sempre uma trajetória descendente, desde o 1.º período (27 negativas) até ao 3.º período, sendo que o número registado no final do ano (12 negativas) corresponde a menos de metade do total que se verificou no 1.º período (Figura 13).

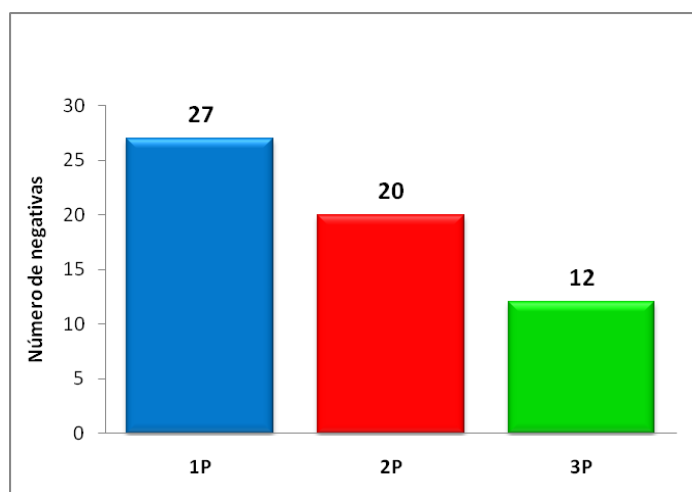


Figura 13 – Evolução do total de negativas, por período, ao longo do ano.

Da análise evolutiva da distribuição do total de negativas pelos alunos da turma, ao longo do ano (Figura 14), constata-se que, apesar do número de alunos da turma sem qualquer negativa ter descido ligeiramente do 1.º para o 2.º período (de 16 para 15), esse

valor subiu para 19 no final do ano. Por outro lado, se atentarmos no número de alunos com 2 ou mais negativas, verificamos que se manteve uma trajetória descendente desde o 1.º período até ao final do ano (começou com 7 alunos e findou apenas com 4).

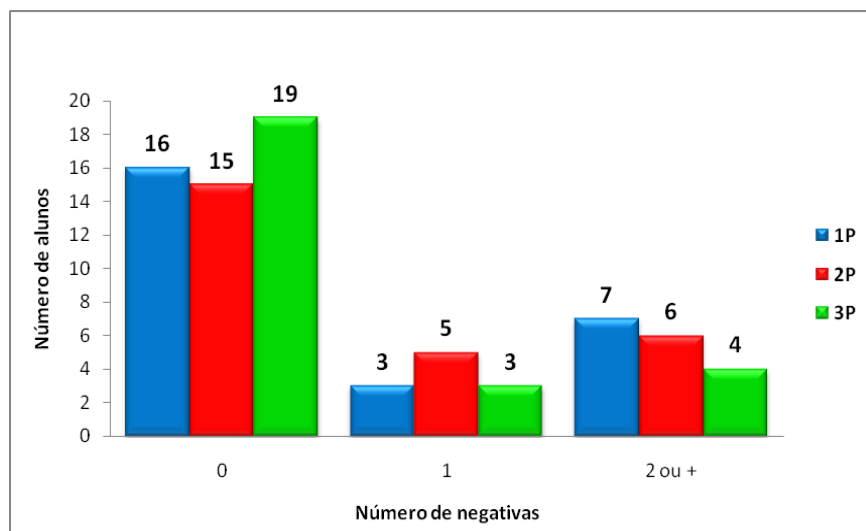


Figura 14 – Negativas por aluno, ao longo do ano.

Relativamente à média de notas por disciplina registada no 3.º período (Figura 15), verificamos que Educação Física foi a disciplina que obteve média mais elevada (15,4 valores), seguida de perto pelo Português (15,1 valores). Entre 14 e 15 valores de média, encontram-se a Filosofia (14,7) e o Inglês (14,2). Em seguida, com 13,9 valores de média, aparece a Geografia A. Por fim, a Economia A e a Matemática A são as que apresentam médias menos elevadas, com 13,3 e 12,9 valores, respetivamente.

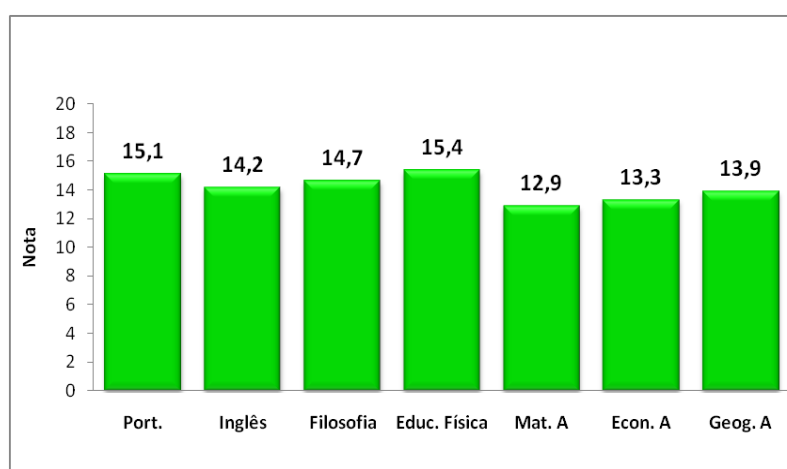


Figura 15 – Média das notas por disciplina, no 3.º período.

Se efetuarmos uma análise das médias por disciplina em termos evolutivos, ao longo do ano letivo, verificamos que, nos casos de Português, Inglês e Educação Física, se mantém uma trajetória ascendente desde o 1.º período até ao final do ano. Nas restantes disciplinas, todas registam uma evolução positiva e outra negativa quando comparados períodos consecutivos, sendo que, à exceção da Filosofia, em todas as restantes a média registada no final do ano é superior à média do 1.º período, conforme se observa através do gráfico apresentado em seguida (Figura 16).

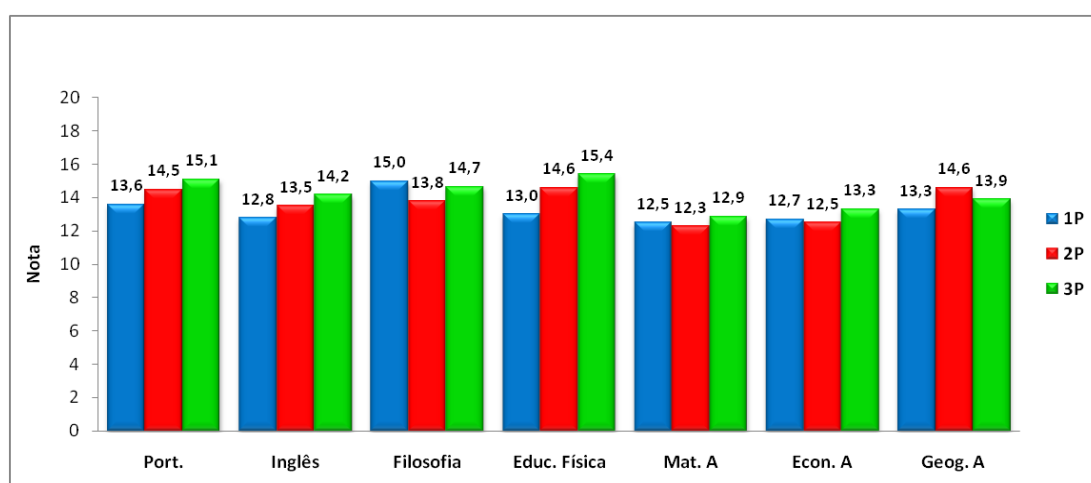


Figura 16 – Médias por disciplina e por período.

Quando analisamos a média geral dos alunos ao longo do ano letivo, verificamos que seguiu sempre uma trajetória ascendente, desde os 13,2 valores do 1.º período até aos 14,1 registados no final do ano (Figura 17).

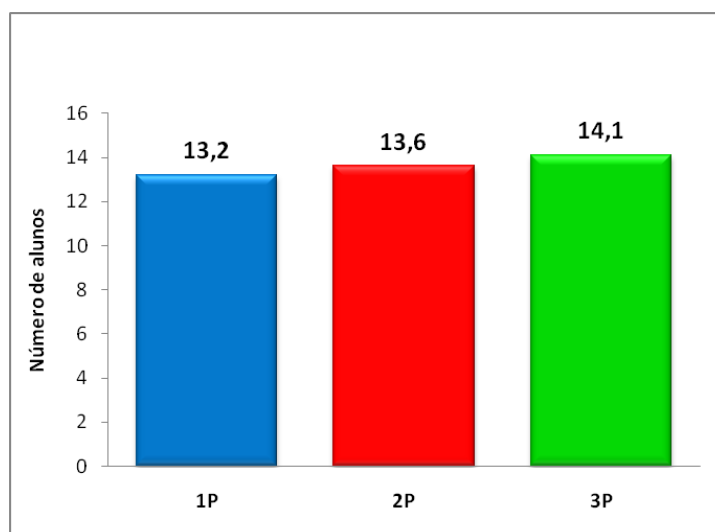


Figura 17 – Evolução da média geral dos alunos, por período, ao longo do ano.

Por fim, no que se refere ao número de alunos da turma com média arredondada maior ou igual a 16 valores, verifica-se a manutenção do número de 6 alunos do 1.º para o 2.º período e, no final do ano, uma subida de 50% nesse valor, para um total de 9 alunos, o que representa cerca de 35% dos alunos da turma (Figura 18).

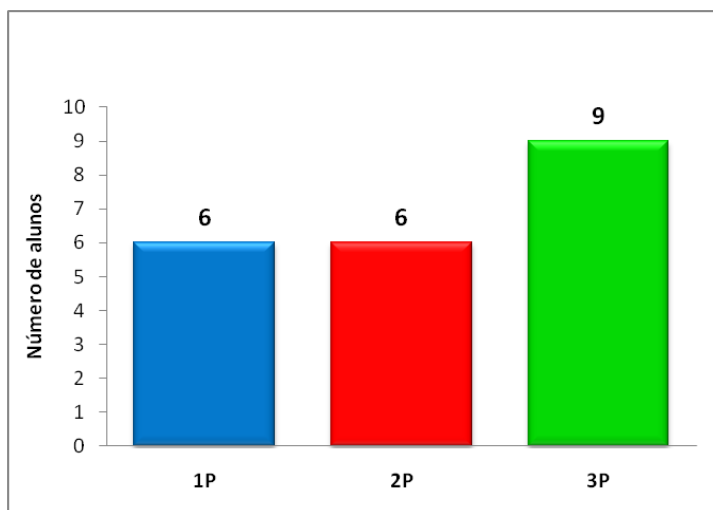


Figura 18 – Alunos com média igual ou superior a 16 valores, por período.

4. Atividades desenvolvidas

4.1. Plano de Formação Individual: definir objetivos, indicadores e metas

Tendo por base o estabelecido no Regulamento de Iniciação à Prática Profissional do Mestrado em Ensino de Geografia da Universidade de Lisboa, elaborado em conformidade com o estipulado no Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de Maio, procedeu-se à elaboração de um Plano de Formação Individual (PFI), com o objetivo de servir de referência às atividades de iniciação à prática profissional, enquadradas na prática de ensino supervisionada, a serem desenvolvidas, durante os 2.º e 3.º períodos do ano letivo de 2018/2019 (IGOT, 2018/2019).

O PFI consiste num documento que identifica objetivos de formação previamente definidos, bem como atividades a desenvolver para atingir tais objetivos, a serem realizadas sob a orientação do professor orientador cooperante atribuído, na respetiva escola. Nas atividades a desenvolver que constam do PFI elaborado, são incluídas, além de aulas observadas e aulas lecionadas, outras atividades. Estas podem consistir, por exemplo, na participação em reuniões de Conselho de Turma ou reuniões de grupo disciplinar, na participação em visitas de estudo, ou na colaboração com o professor orientador cooperante na preparação de atividades a realizar nas aulas por este lecionadas.

Para melhor conseguir avaliar a concretização dos objetivos incluídos, definiram-se indicadores de medida associados aos próprios objetivos ou a conjuntos de atividades correspondentes, bem como metas quantificadas para cada indicador de medida. Assim, as atividades desenvolvidas tiveram por base o PFI elaborado previamente, o qual, em geral, foi cumprido, à exceção do objetivo 6, por não ter sido confirmada a respetiva atividade pelo delegado do grupo de Economia. Todos os restantes objetivos foram cumpridos, tendo, inclusivamente, sido ultrapassada a meta proposta para todos os respetivos indicadores de medida (Anexo II).⁵

⁵ Vide infra p. 184.

4.2. Aulas assistidas, também aulas participadas

Durante os 2.º e 3.º períodos do ano letivo, ou seja, entre os meses de Janeiro e Junho de 2019, assisti a um total de 32 aulas, de 90 minutos cada, lecionadas pela Professora Maria João Vieira. Em geral, a metodologia de ensino-aprendizagem adotada pela professora orientadora enquadra-se, essencialmente, numa perspetiva de inspiração construtivista, em que se valorizam os interesses e as ideias prévias dos alunos, promovendo a participação destes ao longo das aulas, mas sendo o professor a orientar a construção de conhecimentos por parte alunos, assumindo-se como animador e especialista.

Em muitas das aulas assistidas, colaborei com a professora orientadora cooperante. Nomeadamente, colaborei na vigilância de testes, o que sucedeu em três dessas aulas, assim como em aulas de apoio à realização de trabalhos de grupo de estudo de caso, por parte dos alunos, as quais decorreram ao longo de todo o 2.º período do ano letivo. As aulas assistidas corresponderam, na sua maioria, a aulas lecionadas pela professora orientadora à turma 11.º SE1, incluindo-se, no entanto, também algumas aulas lecionadas pela mesma à turma 11.º LH3, as quais consistiram, acima de tudo, em aulas de apoio à realização dos referidos trabalhos de grupo de estudo de caso.

Este trabalho de grupo de estudo de caso foi realizado por todas as turmas do 11.º ano de Geografia A da ESMAVC, tendo os jardins da cidade de Lisboa como tema comum a todos os grupos. Os trabalhos realizados pelos grupos de alunos participaram na edição de 2018/2019 do Projeto *Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica*, promovido pelo IGOT.

A realização do trabalho de grupo baseou-se num guião distribuído a cada grupo de alunos, o qual foi previamente elaborado, em conjunto, pelos professores do 11.º ano de Geografia A da escola, com a coordenação da professora orientadora cooperante, enquanto coordenadora do 11.º ano da disciplina de Geografia A, dentro do grupo de Geografia da ESMAVC. Este guião continha orientações gerais sobre a realização do trabalho em grupo, incluindo uma descrição sucinta das principais etapas, os materiais necessários e a estrutura que deveria ser respeitada na apresentação do mesmo, a realizar por cada grupo. O documento *PowerPoint* a elaborar para proceder à apresentação do trabalho deveria ser entregue para poder ser avaliado, juntamente com a avaliação do desempenho dos elementos do grupo durante a apresentação oral. Cada grupo procedeu inicialmente à escolha do respetivo jardim que pretendia tratar como

caso a estudar. A estrutura do trabalho a ser apresentada por cada grupo deveria incluir, em traços gerais, o seguinte:

- 1) introdução;
- 2) metodologia adotada;
- 3) enquadramento geográfico, incluindo localização relativa e absoluta;
- 4) caracterização morfológica do jardim;
- 5) contextualização histórica e toponímica do jardim;
- 6) caracterização morfológica e funcional da área envolvente;
- 7) tratamento e análise dos dados recolhidos através de inquéritos realizados aos utilizadores do jardim;
- 8) problemas e potencialidades do jardim;
- 9) propostas de intervenção fundamentadas;
- 10) conclusão.



Figura 19 – Grupo de alunos a realizar trabalho de estudo de caso em sala de aula.

Com efeito, parte das aulas assistidas consistiram em aulas de apoio à realização dos trabalhos de grupo, durante as quais tive a oportunidade de colaborar com a professora orientadora ao dar apoio aos grupos de trabalho na realização das respetivas tarefas (Figura 19). Em cada uma dessas aulas, com base no referido guião de orientação para a realização do trabalho de grupo, a professora dava algumas instruções sobre a tarefa ou tarefas a executar na respetiva aula, as quais poderiam ser ajustadas em cada grupo, em função do estado de desenvolvimento dos respetivos trabalhos. No

decorrer destas aulas, pude deslocar-me a cada grupo e contactar diretamente com os seus elementos, ficar ao corrente das tarefas que estavam a realizar em cada aula, esclarecer dúvidas e dar sugestões de melhoria. É também de referir que, ainda relativamente aos trabalhos de grupo, colaborei com a professora orientadora na avaliação dos alunos, tendo atribuído, por solicitação da mesma, uma nota pela participação e desempenho de cada aluno nas aulas práticas de apoio à realização dos trabalhos.

4.3. Aulas lecionadas em três momentos

Durante os 2.º e 3.º períodos do ano letivo, foram por mim lecionadas, no total, 13 aulas, de 90 minutos cada, à turma 11.º SE1, o que corresponde a um valor superior ao mínimo definido de 10 aulas de 90 minutos, de acordo com o respetivo Regulamento de Iniciação à Prática Profissional atrás aludido (IGOT, 2018/2019).

Com base na planificação anual realizada pela professora orientadora, no início do ano letivo, as aulas a serem por mim lecionadas no âmbito da prática de ensino supervisionada enquadraram-se, em termos programáticos, da seguinte forma:

- a) **duas** sequências letivas, ao longo do **2.º período**
 - i. uma durante o mês de **Fevereiro**, relativa à parte final da subunidade temática **3.2. (“As áreas urbanas: dinâmicas internas”)**, enquadrada na unidade 3. (“Os espaços organizados pela população”);
 - ii. uma durante o mês de **Março**, relativa à **totalidade** da subunidade temática **3.3. (“A rede urbana e as novas relações cidade-campo”)**, enquadrada na unidade 3. (“Os espaços organizados pela população”);
- b) **uma** sequência letiva, ao longo do **3.º período**, durante o mês de **Mai**o, relativa à **totalidade** das subunidades temáticas **4.2. (“A revolução nas telecomunicações e o seu impacto nas relações interterritoriais”)** e **4.3. (“Os transportes, as comunicações e a qualidade de vida”)**, enquadradas na unidade 4. (“A população: como se movimenta e comunica”) e a **totalidade** da unidade **5. (“A integração de Portugal na União Europeia: novos desafios, novas oportunidades”)**.

4.3.1. Planificação

Cada uma das aulas lecionadas foi precedida duma **planificação de curto prazo**, ou planificação de aula. Foi igualmente elaborada uma **planificação de médio prazo**, que enquadra todas as planificações de curto prazo elaboradas (Quadros 2.1 a 2.5). Esta planificação consiste numa visão de conjunto que inclui todas as sequências letivas que por mim lecionadas, prevendo, de acordo com a meta proposta através do PFI, a leção de um total de 12 aulas de 90 minutos.

Dada a publicação recente (Agosto de 2018), por parte do Ministério da Educação, do documento “Aprendizagens Essenciais [...]” (Ministério da Educação, 2018), e na ausência de planificações que contemplassem este documento curricular, procurou-se conjugar as Aprendizagens Essenciais definidas através do mesmo com os objetivos do programa de Geografia A. Assim, fez-se corresponder as aprendizagens essenciais aos objetivos relativos a cada um dos temas e subtemas do programa da disciplina, decorrentes das orientações curriculares definidas através de documento próprio publicado pelo Ministério da Educação, em 2001, no qual se baseia a organização do manual adotado (Ministério da Educação, 2001). Além disso, procuraram-se englobar também ações estratégicas, fazendo-se corresponder a cada subtema, suas aprendizagens essenciais e respectivos objetivos, um conjunto de ações a colocar em prática. Para cada uma das ações estratégicas definidas, foram identificadas áreas de competências do perfil dos alunos que tais ações permitem desenvolver. As áreas de competências consideradas são as definidas através do documento sobre o perfil esperado dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (Ministério da Educação, 2017).

TEMAS / Subtemas	Aprendizagens Essenciais	Objetivos Específicos	Conteúdos / Conceitos	Ações Estratégicas / Áreas de Competências do PA	Nr. Aulas / Calendarização	Avaliação
3. OS ESPAÇOS ORGANIZADOS PELA POPULAÇÃO 3.2. As áreas urbanas: dinâmicas internas	<p>I. Investigar as principais componentes da paisagem urbana, nomeadamente as ambientais e sociais, que condicionam o bem-estar e a qualidade de vida nas cidades portuguesas.</p> <p>II. Divulgar exemplos concretos de ações que permitam a resolução de problemas ambientais e de sustentabilidade - no espaço rural ou urbano, próximo do aluno, revelando capacidade de argumentação e pensamento crítico.</p>	<ol style="list-style-type: none"> Equacionar os principais problemas urbanos Identificar as principais causas dos problemas urbanos Equacionar soluções que procuram prevenir ou resolver os principais problemas que afetam as áreas urbanas Identificar os principais instrumentos utilizados no planeamento e gestão territorial municipal Conhecer as principais formas de intervenção em espaço urbano Identificar elementos do espaço urbano Localizar atividades em espaço urbano, com base em mapas Representar cartograficamente características do espaço urbano 	<p>CONTEÚDOS</p> <ul style="list-style-type: none"> * Problemas que afetam as áreas urbanas * Principais causas dos problemas urbanos * Planeamento urbano * Formas de intervenção em espaço urbano <p>CONCEITOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ordenamento do Território; - Planeamento Urbano; - Plano Diretor Municipal; - Plano de Urbanização; - Plano de Pormenor; - Reabilitação Urbana; - Requalificação Urbana; - Renovação Urbana 	<ol style="list-style-type: none"> Recolher informação junto dos alunos sobre as suas ideias prévias e conteúdos lecionados anteriormente (B, I) Explorar vídeos (B, D, H, I) Explorar imagens do manual e de outras fontes (B, D, H, I) Explorar textos do manual e de outras fontes (A, B, D) Explorar mapas do manual e de outras fontes (A, B, D, I) Tratar, através de trabalho em equipa, informação previamente recolhida em Visita de Estudo/Trabalho de Campo (B, C, D, E) Construir mapas, em trabalho de equipa (A, B, C, D, E, H, I) Elaborar sínteses (B, I) Realizar atividades do manual (A, C, F, I) 	<p>3 Aulas</p> <p>—</p> <p>FEV.2019</p>	<p>* Diagnóstica</p> <p>* Contínua, baseada na participação nas aulas</p> <p>* Trabalho de grupo com elaboração de mapas na aplicação Google My Maps</p>

TEMAS / Subtemas	Aprendizagens Essenciais	Objetivos Específicos	Conteúdos / Conceitos	Ações Estratégicas / Áreas de Competências do PA	Nr. Aulas / Calendarização	Avaliação
3. OS ESPAÇOS ORGANIZADOS PELA POPULAÇÃO 3.3. A rede urbana e as novas relações cidade-campo	<p>I. Analisar as principais relações entre espaços urbano e rural, assim como os processos de relação hierárquica entre cidades e os de complementaridade e cooperação.</p> <p>II. Caracterizar a hierarquização da rede urbana portuguesa, tendo em conta a diversidade e a importância das funções dos aglomerados urbanos.</p> <p>III. Analisar os principais atributos da rede urbana nacional, comparando-a com a de outros países da União Europeia.</p> <p>IV. Analisar casos de reconfiguração territorial a partir de parcerias territoriais e/ou do aparecimento de novos agentes territoriais.</p>	<p>1. Definir os conceitos de Rede Urbana e Sistema Urbano</p> <p>2. Distinguir diferentes padrões de distribuição das cidades no território</p> <p>3. Compreender a área de influência das cidades</p> <p>4. Identificar diferentes tipos de bens e de funções</p> <p>5. Identificar as principais características das cidades em Portugal</p> <p>6. Analisar a distribuição espacial dos centros urbanos em Portugal</p> <p>7. Caracterizar a rede urbana portuguesa</p> <p>8. Descrever o sistema urbano em Portugal</p> <p>9. Equacionar o papel das cidades médias na reorganização da rede urbana</p> <p>10. Identificar formas de parceria entre as cidades e o mundo rural</p>	<p>CONTEÚDOS</p> <ul style="list-style-type: none"> * Rede Urbana e sua hierarquia * Padrões de distribuição das cidades * Tipos de redes urbanas * Centralidade dos Lugares * Características das cidades em Portugal * Rede Urbana portuguesa * Integração da rede urbana portuguesa no contexto europeu * Concentração urbana e economias de escala * Papel das cidades médias * Interações cidade-campo <p>CONCEITOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rede Urbana - Sistema Urbano - Lugar central - Área de influência - Raio de eficiência - Interações espaciais - Economias de Aglomeração - Economias de Escala - Coesão territorial 	<p>i. Recolher informação junto dos alunos sobre as suas ideias prévias e conteúdos lecionados anteriormente (B, I)</p> <p>ii. Explorar gráficos do manual e de outras fontes (A, B, D, I)</p> <p>iii. Explorar imagens do manual e de outras fontes (B, D, H, I)</p> <p>iv. Explorar textos do manual e de outras fontes (A, B, D)</p> <p>v. Explorar mapas do manual e de outras fontes (A, B, D, I)</p> <p>vi. Elaborar sínteses (B, I)</p>	<p>3 Aulas — MAR.2019</p>	<p>* Diagnóstica</p> <p>* Contínua, baseada na participação nas aulas</p>

TEMAS / Subtemas	Aprendizagens Essenciais	Objetivos Específicos	Conteúdos / Conceitos	Ações Estratégicas / Áreas de Competências do PA	Nr. Aulas / Calendarização	Avaliação
4. A POPULAÇÃO: COMO SE MOVIMENTA E COMUNICA 4.2. A revolução nas telecomunicações e o seu impacto nas relações interterritoriais	I. Interpretar o padrão de distribuição das redes de telecomunicações através da análise de mapas (em formato analógico e/ou digital). II. Aplicar as Tecnologias de Informação Geográfica, para analisar as redes de transportes e telecomunicações. III. Equacionar oportunidades criadas pelas TIC na organização espacial das atividades económicas e no incremento das relações interterritoriais.	1. Entender a evolução das redes de telecomunicações 2. Conhecer a distribuição espacial das redes de comunicação 3. Relacionar o aumento dos fluxos de comunicação com o progresso e a rapidez de difusão das novas tecnologias de informação e comunicação 4. Equacionar impactos territoriais resultantes do desenvolvimento das TIC	CONTEÚDOS * Evolução das telecomunicações * Rede Móvel e Rede de Cabos Submarinos * Comunicações via satélite * Internet * Papel das TIC no dinamismo das diferentes regiões * Contrastes territoriais de utilização das TIC CONCEITOS - Telecomunicações - TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) - Comércio eletrónico - Teletrabalho - Telemedicina	i. Recolher informação junto dos alunos sobre as suas ideias prévias e conteúdos lecionados anteriormente (B, I) ii. Explorar vídeos (B, D, H, I) iii. Explorar gráficos do manual e de outras fontes (A, B, D, I) iv. Explorar imagens do manual e de outras fontes (B, D, H, I) v. Explorar textos do manual e de outras fontes (A, B, D) vi. Explorar mapas do manual e de outras fontes (A, B, D, I)	2 Aulas — MAI.2019	* Diagnóstica * Contínua, baseada na participação nas aulas
4. A POPULAÇÃO: COMO SE MOVIMENTA E COMUNICA 4.3. Os transportes, as comunicações e a qualidade de vida	I. Emitir opiniões sobre casos concretos da importância dos transportes e telecomunicações para a sustentabilidade da qualidade de vida das populações. II. Propor ações de sensibilização relativas ao uso ético das telecomunicações.	1. Relacionar o aumento de relações espaciais e pessoais com a modernização dos transportes e das comunicações 2. Discutir as implicações do uso dos transportes e das TIC na qualidade de vida da população 3. Identificar aspetos positivos e negativos das TIC	CONTEÚDOS * Problemas associados ao uso dos transportes e das comunicações * Aspetos positivos e negativos das TIC * Medidas para solucionar problemas identificados CONCEITOS - Aldeia global - Globalização - Qualidade de vida	vii. Elaborar sínteses (B, I) viii. Realizar atividades do manual (A, C, F, I) ix. Debater ideias acerca de problemas que afetam o território, a diferentes escalas, incluindo propostas de medidas para prevenir ou resolver tais problemas (D, E, G)	1 Aula — MAI.2019	

TEMAS / Subtemas	Aprendizagens Essenciais	Objetivos Específicos	Conteúdos / Conceitos	Ações Estratégicas / Áreas de Competências do PA	Nr. Aulas / Calendarização	Avaliação
5. A INTEGRAÇÃO DE PORTUGAL NA UNIÃO EUROPEIA (UE): NOVOS DESAFIOS, NOVAS OPORTUNIDADES	<p>I. Reconhecer as principais etapas da construção da UE, analisando fontes diversas.</p> <p>II. Refletir sobre os desafios e as oportunidades que se colocam a Portugal e à UE perante os últimos alargamentos e a previsível integração de novos países.</p> <p>III. Analisar a evolução das políticas nacionais e as ações da UE, entre outras entidades não europeias, em matéria ambiental.</p> <p>IV. Identificar as principais áreas protegidas em Portugal, interpretando mapas (em formato analógico e/ou digital).</p> <p>V. Relacionar a localização dos principais espaços de proteção ambiental e o seu contributo para o equilíbrio sustentável de ordenamento do território.</p> <p>VI. Apontar as principais disparidades regionais de desenvolvimento em Portugal e na UE.</p>	<p>1. Descrever os diferentes alargamentos da UE</p> <p>2. Conhecer os critérios definidos pelo Conselho Europeu para adesão dos PECO</p> <p>3. Identificar os principais desafios dos alargamentos para Portugal e para a UE</p> <p>4. Reconhecer a importância que a Política do Ambiente tem vindo a assumir na UE</p> <p>5. Identificar os objetivos do programa ambiental da UE</p> <p>6. Conhecer os impactos das políticas ambientais europeias em Portugal</p> <p>7. Compreender os desafios colocados pelas alterações climáticas na UE</p> <p>8. Compreender que a política comunitária visa a coesão económica e social dos estados-membros</p> <p>9. Reconhecer a existência de disparidades económicas e sociais a nível regional</p>	<p>CONTEÚDOS</p> <p>* Etapas da construção da UE</p> <p>* Instituições Europeias</p> <p>* Desafios dos alargamentos da UE</p> <p>* Políticas ambientais europeias e seus impactos em Portugal</p> <p>* Contrastes de desenvolvimento na Europa e em Portugal</p> <p>* Política de Coesão 2014-2020 e Estratégia Europa 2020</p> <p>* Modelos territoriais de desenvolvimento na Europa</p> <p>CONCEITOS</p> <p>- PECO (Países da Europa Central e Oriental)</p> <p>- Mercado Único</p> <p>- Zona Euro</p> <p>- Desenvolvimento Sustentável</p> <p>- Qualidade de Vida</p> <p>- Áreas Protegidas</p> <p>- Rede Natura 2000</p> <p>- Assimetrias Regionais</p> <p>- Fundos Europeus Estruturais e de Investimento</p> <p>- Modelo da "Banana Azul"</p>	<p>i. Recolher informação junto dos alunos sobre as suas ideias prévias e conteúdos lecionados anteriormente (B, I)</p> <p>ii. Explorar vídeos (B, D, H, I)</p> <p>iii. Explorar imagens do manual e de outras fontes (B, D, H, I)</p> <p>iv. Explorar textos do manual e de outras fontes (A, B, D)</p> <p>v. Explorar mapas do manual e de outras fontes (A, B, D, I)</p> <p>vi. Elaborar sínteses (B, I)</p> <p>vii. Realizar teste formativo (A, C, F, I)</p>	<p>3 Aulas — MAI.2019</p>	<p>* Diagnóstica</p> <p>* Contínua, baseada na participação nas aulas</p> <p>* Teste Formativo</p>

Quadro 2.4 – Planificação de Médio Prazo (página 4 de 5).

LEGENDA:

DESCRITORES DO PERFIL DOS ALUNOS (PA)	ÁREAS DE COMPETÊNCIAS DO PERFIL DOS ALUNOS (PA)
A	Linguagens e textos
B	Informação e comunicação
C	Raciocínio e resolução de problemas
D	Pensamento crítico e pensamento criativo
E	Relacionamento interpessoal
F	Desenvolvimento pessoal e autonomia
G	Bem-estar, saúde e ambiente
H	Sensibilidade estética e artística
I	Saber científico, técnico e tecnológico

4.3.2. Atividades prévias: escutar os alunos, trabalhar em campo

Antes de iniciar a lecionação de aulas correspondente à primeira sequência letiva referida, procedeu-se, durante o mês de Janeiro de 2019, à elaboração e distribuição pelos alunos, para preenchimento dos mesmos, de um inquérito relativo à utilização de mapas como estratégia no ensino da disciplina de Geografia, tendo por objetivo efetuar uma avaliação diagnóstica sobre a temática. O enunciado do mesmo é apresentado na página seguinte (Figura 20).

Após recolha dos dados correspondentes às respostas dos alunos a este inquérito, procedeu-se ao tratamento dos mesmos e, subsequentemente, à análise dos resultados obtidos. Da análise efetuada destacam-se, por exemplo, as respostas à questão **“O que é para si um mapa?”**, verificando-se que 27% dos alunos que responderam ao inquérito indicaram respostas que se podem resumir na seguinte ideia principal: “representação gráfica duma área geográfica ou do território numa superfície plana”. Salientam-se ainda outras respostas dadas, pelo menos, por dois alunos, tais como “um instrumento de localização e de orientação” ou “documento geográfico com informação sobre locais, sobre relevo e outros elementos do território”.

Quanto às respostas sobre **“Quais as utilizações que pode ter um mapa?”**, em que cada aluno, além de ser livre de responder o que entendesse, podia indicar mais do que uma utilização, verificou-se que 73% dos alunos referiu “situar ou localizar cidades, países ou outros elementos”. Além disso, 45% dos alunos mencionou “orientar, guiar ou dar indicações sobre caminhos ou percursos a percorrer”. Destaca-se, ainda, a resposta “medir distâncias”, dada por 36% dos alunos que responderam a este inquérito.

Dos alunos que indicaram utilizar mapas no seu quotidiano, a maior parte refere a utilização do *Google Maps*, com a finalidade de saber caminhos a percorrer ou direções para as suas deslocações para determinado local. Quanto à frequência de utilização, a maioria diz utilizar poucas vezes.

**A construção e utilização de mapas
como estratégia no ensino da disciplina de Geografia**

1. Responda às seguintes questões de forma sucinta, tendo em conta a sua experiência de aprendizagem na disciplina de Geografia ao longo do seu percurso escolar.

1.1. O que é para si um mapa?

1.2. Quais as utilizações que pode ter um mapa?

1.3. De que modo as atividades relativas à elaboração de mapas, realizadas durante o 1.º período, facilitaram as suas aprendizagens?

1.4. Sentiu-se motivado para a realização dessas mesmas atividades?

1.5. Que balanço faz acerca da construção e interpretação de mapas como estratégia nas suas aprendizagens, ao longo do seu percurso escolar na disciplina de Geografia?

1.6. Em geral, no que se refere à disciplina de Geografia, quando lhe são solicitados trabalhos para avaliação, prefere realizá-los:

☐

Em grupo

☐

Individualmente

1.6.1. Enumere duas potencialidades da forma de trabalho selecionada.

1.6.2. Enumere duas limitações da forma de trabalho selecionada.

2. Responda às seguintes questões, tendo em conta as atividades da sua vida quotidiana.

2.1. Costuma utilizar mapas? Caso responda afirmativamente, responda também às questões seguintes.

☐

SIM

☐

NÃO

2.2. Que mapas utiliza?

2.3. Com que finalidade utiliza os mapas que referiu?

2.4. Com que frequência utiliza os mapas que referiu?

Obrigado pela sua participação!

Figura 20 – Inquérito de avaliação diagnóstica sobre a construção e utilização de mapas.

Além do inquérito de avaliação diagnóstica sobre a utilização de mapas e suas funções, antes de dar início à lecionação de aulas correspondente à primeira sequência letiva referida, foi também realizada, no dia **22 de Janeiro de 2019**, uma **visita de estudo à cidade do Porto**, em parceria com a disciplina de Português, no âmbito da qual elaborei um guião com indicações de atividades a desenvolver pelos alunos. A elaboração do guião teve como principal objetivo motivar os alunos para a realização de trabalho de campo que, por um lado, estivesse enquadrado em conteúdos programáticos que estavam a ser lecionados e, simultaneamente, permitisse a recolha de dados que, após tratamento e análise, pudesse servir de base à construção de mapas próprios pelos alunos. Assim, solicitava-se aos alunos que, em grupo, recolhessem um conjunto de informações, incluindo o registo de fotografias, para que pudessem responder a questões constantes do próprio guião e localizar os locais por onde iam passando, através da recolha de coordenadas e de um mapa fornecido para o efeito. Além disso, pedia-se também que, posteriormente, procedessem ao tratamento dos dados recolhidos, tendo em vista a construção de mapas na aplicação *Google My Maps*, a qual consiste numa aplicação colaborativa que funciona através da internet.

Numa das aulas lecionadas na primeira sequência letiva, efetuei uma demonstração da aplicação *Google My Maps* e acompanhei os trabalhos de grupo relativos às atividades solicitadas através do guião da visita de estudo. Em seguida, constam algumas fotos recolhidas no decorrer desta visita de estudo (Figuras 21 a 23). Apresenta-se também o guião elaborado para a mesma (Figuras 24.1 a 24.5).



Figura 21 – Visita de estudo ao Porto, junto ao Jardim da Cordoaria.



Figura 22 – Visita de estudo ao Porto, no interior do Palácio da Bolsa.

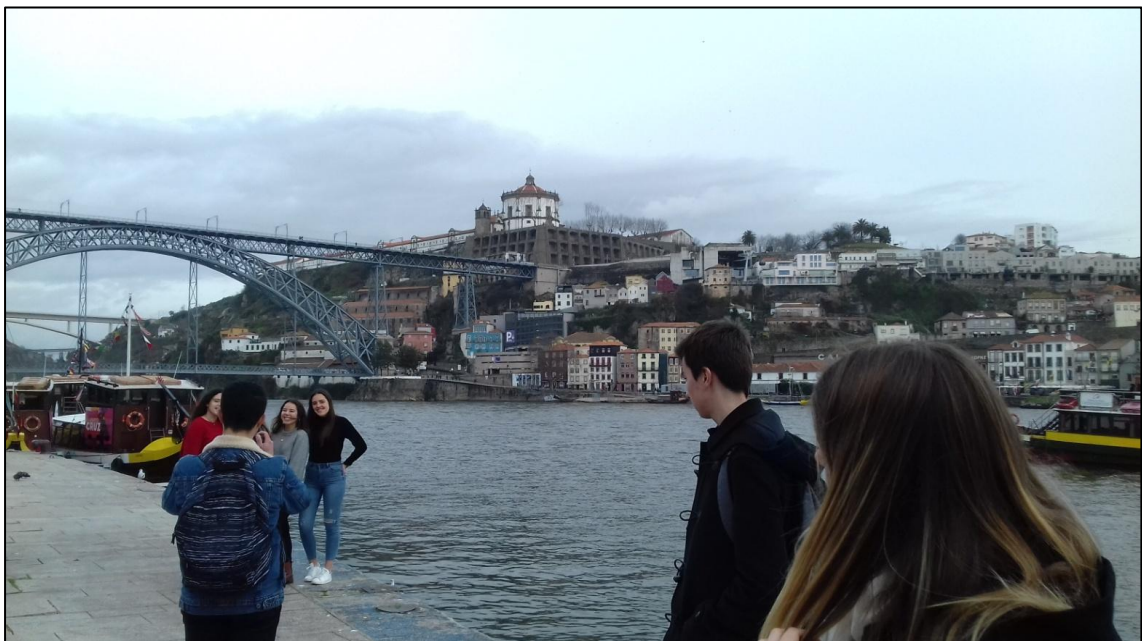


Figura 23 – Visita de estudo ao Porto, com a Ponte Luís I em fundo.

Guião da Visita de Estudo ao Porto

1. Ao iniciar a viagem rumo ao Porto, comece por preencher a linha correspondente ao ponto 1 da tabela 1 e, de seguida, assinale esse ponto no mapa fornecido no anexo 1.

NOTA: Sugere-se a utilização de aplicações de informação geográfica para registo das coordenadas, como, por exemplo, o *Google Maps* ou *Google Earth*.

- 1.1. Ao chegar a cada ponto do itinerário, execute as seguintes tarefas:

- assinale o ponto no mapa fornecido no anexo 1;
- preencha, na respetiva linha da tabela 1, a informação relativa ao local, coordenadas geográficas, hora e quilómetros;
- preencha a coluna relativa à distância percorrida entre cada ponto, com base nos registos quilométricos da coluna anterior;
- preencha a última coluna com o valor do cálculo da distância com base na escala do mapa fornecido no anexo 1.

- 1.2. As distâncias percorridas (diferença entre os registos quilométricos) e as calculadas (com base na escala do mapa) são diferentes. Porquê?

- 1.3. Calcule a velocidade do autocarro no trajeto Lisboa-Porto (entre o ponto 1 e ponto 3) e apresente o resultado em seguida.

Ponto do Itinerário	Local	Coordenadas Geográficas			Hora	Kms no contador da viatura	Distância percorrida entre cada ponto	Distância calculada com base na escala do mapa do anexo 1
		Latitude	Longitude	Altitude				
1. Partida de Lisboa	ESMAVC						0	0
2. Paragem								
3. Chegada à entrada do Porto	Ponte							
4. Chegada ao destino								
5. Partida para Lisboa								
6. Saída do Porto	Ponte							
7. Paragem								
8. Chegada a Lisboa	ESMAVC							

Tabela 1.

Figura 24.1 – Guião da visita de estudo ao Porto (página 1 de 3).

2. Durante a pausa para almoço e descanso na cidade do Porto, aproveite para fazer um levantamento funcional das seguintes ruas da área envolvente, utilizando para isso as fichas fornecidas no anexo 2:
- a) Rua de Entre-Quintas, do número 293 até ao 321;
 - b) Rua D. Manuel II, do número 204 até ao 342.
3. Imagine agora que teria de enviar informação para um amigo que não veio à visita, utilizando para o efeito o seu telemóvel.
- 3.1. Mais concretamente, imagine que teria de enviar uma SMS a esse seu amigo. Descreva a Rua D. Manuel II, de modo a que o seu amigo fique a conhecê-la tão bem quanto você.

- 3.2. Para complementar a informação enviada através da SMS e porque "uma imagem vale mais do que 1000 palavras", imagine que teria de enviar também uma MMS a esse seu amigo. Registe uma imagem da Rua D. Manuel II.

4. Durante o percurso a efetuar a pé na cidade do Porto, preencha a tabela 2 em seguida, efetuando para o efeito, em cada rua, os seguintes registos:
- a) nome;
 - b) coordenadas geográficas;
 - c) fotografias;
 - d) breve descrição (aspeto dos edifícios, largura e comprimento da rua, tipo de pavimento);
 - e) levantamento dos edifícios com valor patrimonial (por exemplo, igrejas, ou museus) e outros pontos de interesse.

Nome da Rua	Coordenadas Geográficas			Breve Descrição (edifícios, dimensões da rua, pavimento)	Pontos de interesse (incluindo edifícios com valor patrimonial)
	Latitude	Longitude	Altitude		
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
9.					
10.					

Tabela 2.

Figura 24.2 – Guião da visita de estudo ao Porto (página 2 de 3).

ATENÇÃO: grupo de instruções a realizar em sala de aula, após a visita

5. Após a visita e com base nas informações recolhidas, construa um mapa na aplicação *Google My Maps*, no qual estejam representadas as seguintes informações (oportunamente, em sala de aula, serão dadas instruções de como utilizar esta aplicação):

- a) trajeto percorrido a pé pela cidade do Porto;
- b) distância percorrida;
- c) fotografias, devidamente associadas aos locais onde foram registadas;
- d) breve texto descritivo da Rua D. Manuel II;
- e) identificação dos principais edifícios e outros pontos de interesse;
- f) mapa funcional com base no levantamento efetuado, representando as funções com cores diferentes e calculando áreas aproximadas de cada edifício.

Identificação do Grupo de Trabalho		
Nome:	Número:	Turma: 11º SE1
Nome:	Número:	Turma: 11º SE1
Nome:	Número:	Turma: 11º SE1
Nome:	Número:	Turma: 11º SE1
Nome:	Número:	Turma: 11º SE1
Nome:	Número:	Turma: 11º SE1

Boa visita!

Bom trabalho!

ANEXO 1



ESMAVC - 2018/2019

Geografia A - 11º ano, Prof. Ricardo Milheiro

Guião Visita de Estudo ao Porto - ANEXO 1

Figura 24.4 – Guião da visita de estudo ao Porto (anexo 1).

Levantamento Funcional

Nome da Rua:	
--------------	--

[illegible]

Figura 24.5 – Guião da visita de estudo ao Porto (anexo 2).

4.3.3. Sequências letivas

Conforme atrás referido, foram lecionadas, ao longo dos 2.º e 3.º períodos do ano letivo, 3 sequências letivas, as quais se descrevem em detalhe em seguida.

4.3.3.1. Sequência letiva de Fevereiro de 2019

A primeira sequência letiva lecionada compreendeu 3 aulas durante o mês de **Fevereiro**, relativas à conclusão da subunidade temática **3.2. (“As áreas urbanas: dinâmicas internas”)**, enquadrada na unidade **3. (“Os espaços organizados pela população”)**. A subunidade temática 3.2., relativa às áreas urbanas, foi iniciada pela professora orientadora, tendo a maior parte dos conteúdos sido lecionados pela mesma.

4.3.3.1.1. Aula de 12.02.2019

A primeira aula desta sequência foi lecionada a **12 de Fevereiro**, sendo apresentada, na página seguinte, a planificação elaborada para a mesma (Quadro 3).

No decorrer da aula de 12.02.2019, após ditar o sumário da aula, começou-se por **recolher ideias prévias dos alunos** sobre os conteúdos a abordar durante a aula, os quais surgiam na sequência de conteúdos lecionados pela professora orientadora nas aulas anteriores sobre a mesma subunidade temática.

Depois desta primeira fase da aula, procedeu-se à **exploração de alguns vídeos** que retratavam alguns dos principais problemas que afetam as áreas urbanas, colocando algumas questões aos alunos no final ou durante a visualização de cada vídeo, no sentido de equacionar os respetivos problemas urbanos e identificar as principais causas dos mesmos. Em sequência, projetaram-se, através de uma apresentação elaborada para o efeito, **imagens** exemplificativas dos principais problemas que afetam as áreas urbanas, tendo questionado os alunos sobre o tipo de problema concreto representado em cada imagem. O primeiro aluno a responder corretamente, era chamado para completar a apresentação, colocando, em forma de legenda, a identificação do problema junto da respetiva imagem. Em seguida, apresentam-se alguns exemplos da referida apresentação (Figuras 25 a 29).

TEMA:	3. Os espaços organizados pela população
Subtema:	3.2. As áreas urbanas: dinâmicas internas

Ano Letivo:	2018/2019
-------------	-----------

Turma:	11º SE1
Data:	12.FEV.2019

Objetivos	Conteúdos	Atividades	Recursos	Tempo
1. Equacionar os principais problemas urbanos 2. Identificar as principais causas dos problemas urbanos	* Principais problemas que afetam as áreas urbanas * Principais causas para os problemas urbanos * Conceitos de Acessibilidade, Infraestrutura, Mobilidade e Qualidade de Vida	* Recolha de informação prévia junto dos alunos sobre as suas ideias acerca dos problemas que afetam as cidades	Quadro; Caderno diário	10 mins.
		* Visualização de vídeos sobre os principais problemas que afetam as áreas urbanas	Computador; Projektor	40 mins.
		* Análise de imagens representativas de problemas urbanos, constantes do manual	Computador; Projektor; Manual	15 mins.
		* Construção dum quadro-resumo com os principais problemas que afetam as áreas urbanas, organizados por tipo de problemas (Infraestruturais, Sociais, Ambientais)	Quadro; Caderno diário	25 mins.

Avaliação:	Continua, com base na participação dos alunos ao longo da aula. Realização de atividades do manual na aula de 14.FEV.2019.
------------	--

Quadro 3 – Planificação da aula lecionada a 12.02.2019.

PROBLEMAS URBANOS

Figura 25 – Imagem projetada na aula de 12.02.2019 (exemplo 1).

PROBLEMAS URBANOS



Figura 2

Figura 26 – Imagem projetada na aula de 12.02.2019 (exemplo 2).

PROBLEMAS URBANOS



Figura 7

Figura 27 – Imagem projetada na aula de 12.02.2019 (exemplo 3).

Fonte:



ALÉM, M. G. e GOMES, P. T. (2014), *Geografia A. 11.º ano*, consultor científico Herculano Cachinho, Carnaxide, Santillana, pp. 85-88

Figura 28 – Imagem projetada na aula de 12.02.2019 (exemplo 4).

PROBLEMAS URBANOS



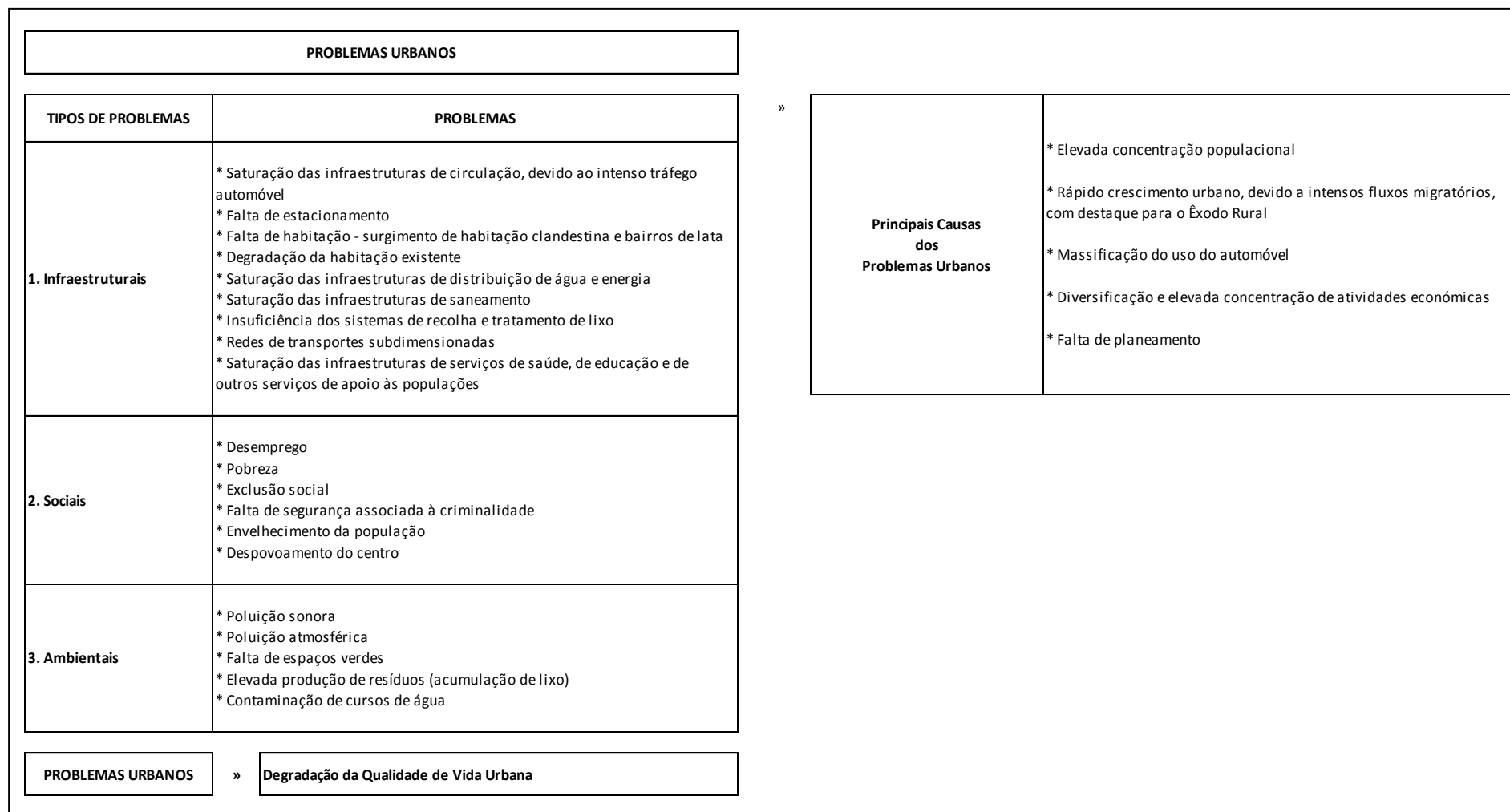
Figura 7

Falta de estacionamento

Figura 29 – Exemplo de imagem projetada na aula de 12.02.2019, após informação introduzida pelos alunos.

Na parte final da aula, procedeu-se à **elaboração duma síntese** dos conteúdos abordados, através da construção dum quadro-resumo, com os contributos dos alunos.

Após a aula, foi entregue à professora orientadora um resumo com os principais conteúdos da mesma, o qual se baseou na síntese construída no final da aula com os contributos dos alunos. A professora orientadora procedeu então à sua distribuição pelos alunos da turma, através do seu correio eletrónico. Este resumo tem como principal objetivo auxiliar os alunos no seu estudo individual, no sentido de promover a consolidação dos conteúdos lecionados (Quadro 4).



Quadro 4 – Resumo dos principais conteúdos da aula de 12.02.2019.

4.3.3.1.2. Aula de 14.02.2019

Após uma aula de acompanhamento dos trabalhos de grupo relativos ao tema de estudo de caso que participaram no Projeto *Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica*, no dia 13.02.2019, foi lecionada a segunda aula desta sequência letiva a **14 de Fevereiro**. Na página seguinte, apresenta-se a planificação elaborada para esta aula (Quadro 5).

No decorrer da aula de 14.02.2019, após ditar o respetivo sumário, começou-se por **recolher informação junto dos alunos** sobre os conteúdos abordados na aula de 12.02.2019.

Depois, procedeu-se à **exploração de um texto** do manual sobre instrumentos de Planeamento Urbano, seguida da **abordagem de imagens** com exemplos desses instrumentos, tais como os Planos Diretores Municipais (PDM), as quais foram recolhidas através de páginas de internet de câmaras municipais do nosso país. De seguida, procedeu-se à **exploração de um esquema** elaborado sobre tipos de intervenção em espaço urbano, juntamente com a **exploração de imagens** exemplificativas de cada tipo de intervenção em espaço urbano, através da projeção de uma apresentação elaborada para o efeito. Incluíram-se também nesta apresentação **mapas** por mim elaborados através da aplicação *Google My Maps*, os quais foram explorados com o objetivo de localizar os exemplos enunciados. Apresentam-se, após a planificação, alguns exemplos de páginas da mesma (Figuras 30 a 36).

TEMA:	3. Os espaços organizados pela população
Subtema:	3.2. As áreas urbanas: dinâmicas internas

Ano Letivo:	2018/2019
-------------	-----------

Turma:	11º SE1
Data:	14.FEV.2019

Objetivos	Conteúdos	Atividades	Recursos	Tempo
<p>1. Equacionar soluções que procuram prevenir ou resolver os principais problemas que afetam as áreas urbanas</p> <p>2. Identificar os principais instrumentos utilizados no planeamento e gestão territorial municipal</p> <p>3. Conhecer as principais formas de intervenção em espaço urbano</p>	<p>* Conceitos de Ordenamento do Território e de Planeamento Urbano</p> <p>* Instrumentos de Planeamento Urbano: Planos Diretores Municipais (PDM); Planos de Urbanização (PU); Planos de Pormenor (PP)</p> <p>* Conceitos de Reabilitação Urbana, Requalificação Urbana e Renovação Urbana</p> <p>* Instrumentos de intervenção em espaço urbano</p>	* Recolha de informação junto dos alunos sobre os conteúdos abordados na aula anterior	Quadro; Caderno diário	10 mins.
		* Visualização de imagens com exemplos de instrumentos de Planeamento Urbano: PDM, PU e PP.	Computador; Projector	10 mins.
		* Leitura e análise do documento 21 constante do manual (p. 91)	Manual	15 mins.
		* Visualização de imagens com exemplos de tipos de intervenção no espaço urbano (Reabilitação Urbana, Requalificação Urbana e Renovação Urbana)	Computador; Projector	15 mins.
		* Construção dum quadro-resumo com Instrumentos de Planeamento Urbano e principais tipos de intervenção em espaço urbano	Quadro; Caderno diário	15 mins.
		* Realização de exercícios do manual sobre os conteúdos abordados nesta aula e na aula anterior (p. 95)	Manual; Caderno diário	25 mins.
Avaliação:	Contínua, com base na participação dos alunos ao longo da aula. Realização de atividades do manual.			

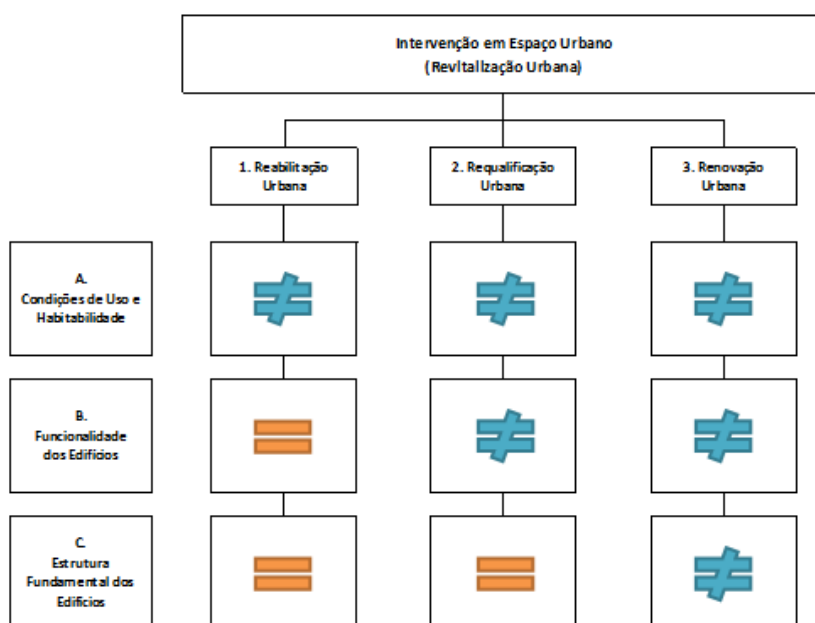
Quadro 5 – Planificação da aula lecionada a 14.02.2019.

INTERVENÇÃO EM ESPAÇO URBANO

Prof. Ricardo Milheiro

Geografia A – 11º ano

Figura 30 – Imagem projetada na aula de 14.02.2019 (exemplo 1).



Prof. Ricardo Milheiro

Geografia A – 11º ano

Figura 31 – Imagem projetada na aula de 14.02.2019 (exemplo 2).

1. Reabilitação Urbana

Viseu



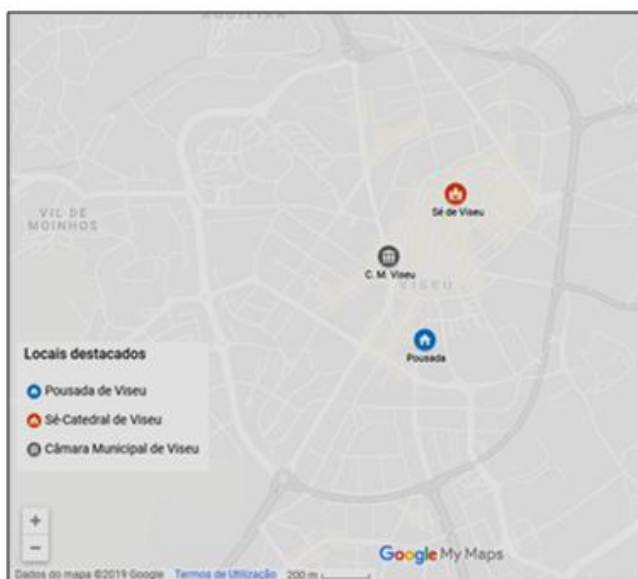
Prof. Ricardo Milheiro

Geografia A – 11º ano

Figura 32 – Imagem projetada na aula de 14.02.2019 (exemplo 3).

2. Requalificação Urbana

Pousada
de
Viseu



Prof. Ricardo Milheiro

Geografia A – 11º ano

Figura 33 – Imagem projetada na aula de 14.02.2019 (exemplo 4).

2. Requalificação Urbana

ANTES



APÓS



Prof. Ricardo Milheiro

Geografia A – 11º ano

Figura 34 – Imagem projetada na aula de 14.02.2019 (exemplo 5).

3. Renovação Urbana

**Parque
das
Nações**



Prof. Ricardo Milheiro

Geografia A – 11º ano

Figura 35 – Imagem projetada na aula de 14.02.2019 (exemplo 6).



ANTES



APÓS



Prof. Ricardo Milheiro

Geografia A – 11º ano

Figura 36 – Imagem projetada na aula de 14.02.2019 (exemplo 7).

No seguimento da aula, procedeu-se também à **elaboração duma síntese** dos conteúdos abordados, através da construção de quadros-resumo, com os contributos dos alunos. Por fim, houve ainda lugar para a **realização de exercícios** do manual (p. 95), por parte dos alunos, sobre os conteúdos abordados nesta aula e na aula anterior por mim lecionada.

Após a aula, a síntese elaborada com os contributos dos alunos foi enviada à professora orientadora. Foi-lhe enviada também a correção dos exercícios do manual realizados pelos alunos. A professora orientadora procedeu então à distribuição de ambos os documentos pelos alunos da turma, através de correio eletrónico. De seguida, apresentam-se a correção de exercícios (Figura 37) e a referida síntese (Quadro 6).

CORREÇÃO DE ATIVIDADES DO MANUAL
(p. 95)

Ano Letivo:	2018/2019
Turma:	11º SE1

2.1. Apresente as razões que levaram ao esvaziamento dos centros urbanos das duas maiores cidades do país.

As principais razões que levaram ao esvaziamento dos centros das duas maiores cidades do país foram as seguintes: desenvolvimento de vias de circulação automóvel que melhoraram as acessibilidades às periferias, juntamente com a massificação do uso do automóvel; custo da habitação mais baixo nas periferias; degradação do parque habitacional do centro.

2.2. Justifique o facto de o problema do esvaziamento urbano afetar também as cidades de média dimensão.

O esvaziamento dos centros urbanos afeta também as cidades de média dimensão devido à tendência dominante de construir em novas áreas a urbanizar em vez de recuperar a habitação mais antiga e degradada. Além disso, à semelhança do que acontece nas maiores cidades, também nas cidades de média dimensão, como resultado do seu desenvolvimento, os seus centros tornam-se áreas atrativas para as atividades terciárias, fazendo com que a função terciária se torne preferencial, em detrimento da função residencial.

2.3. Refira os planos que visam a regeneração das áreas em decadência nos centros das cidades.

Os planos que visam a regeneração das áreas em decadência nos centros das cidades consistem em programas de reabilitação da habitação, tais como o RECRIA (recuperação de imóveis habitacionais degradados), o REHABITA (recuperação de áreas urbanas antigas) e o RECRIPH (recuperação de imóveis antigos, constituídos em regime de propriedade horizontal).

3.1 Refira o tipo de intervenção no âmbito da revitalização urbana que é relatado na notícia.

O tipo de intervenção relatado na notícia é a renovação urbana.

3.2. Descreva as mudanças ao nível funcional que estão previstas no projeto.

Em resultado da demolição dos edifícios existentes e construção de novos edifícios nesses espaços, a função atual (função terciária, do tipo serviços de saúde), dará lugar a outros tipos de funções, como a função residencial e diferentes tipos de funções terciárias, tais como comercial e de serviços.

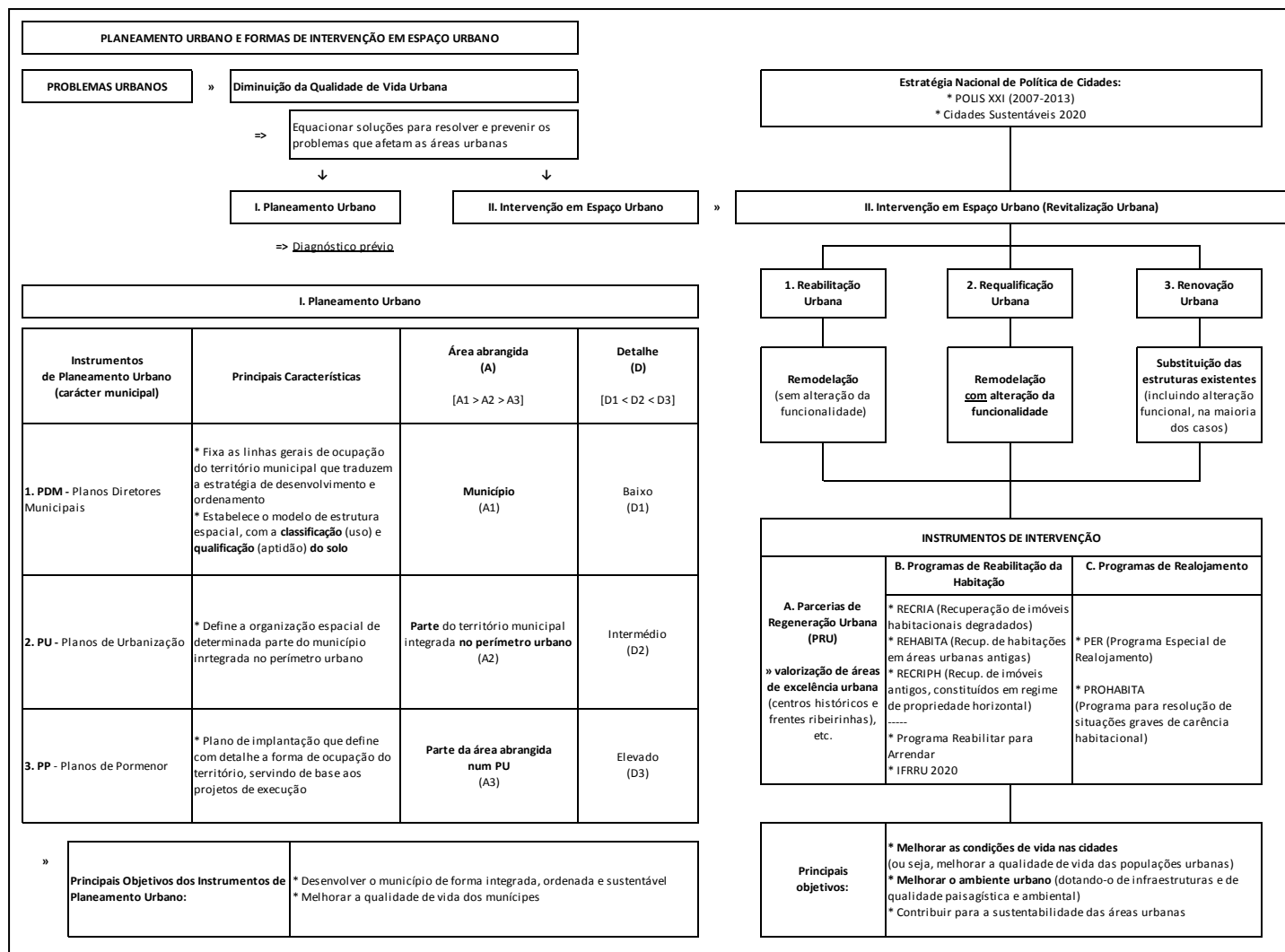
3.3. Mencione outro tipo de intervenção na revitalização urbana para além daquele que é retratado no texto.

Os outros tipos de intervenção no âmbito da revitalização urbana são os seguintes: reabilitação urbana; requalificação urbana.

3.4. Refira dois objetivos da intervenção na revitalização das áreas urbanas.

Os principais objetivos da intervenção na revitalização das áreas urbanas são os seguintes: melhorar as condições de vida nas cidades, ou seja, melhorar a qualidade de vida das populações urbanas; melhorar o ambiente urbano, dotando-o de infraestruturas e de qualidade paisagística e ambiental; contribuir para a sustentabilidade das áreas urbanas.

Figura 37 – Correção dos exercícios do manual realizados na aula de 14.02.2019.



Quadro 6 – Resumo dos principais conteúdos da aula de 14.02.2019.

4.3.3.1.1. Aula de 28.02.2019

A terceira e última aula desta sequência letiva foi lecionada a **28 de Fevereiro**. No período entre a aula anterior e esta aula, as aulas de Geografia A consistiram em aulas de acompanhamento dos trabalhos de grupo relativos ao tema de estudo de caso que participaram no Projeto *Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica*, bem como em uma aula de revisões para teste sumativo e outra de realização desse mesmo teste sumativo.

A aula por mim lecionada a **28 de Fevereiro** consistiu na aula imediatamente seguinte à realização do teste sumativo. A respetiva planificação elaborada para esta aula é apresentada na página seguinte (Quadro 7).

Esta aula foi dedicada à realização do trabalho de grupo solicitado aos alunos, através do guião elaborado para a visita de estudo realizada à cidade do Porto, atrás referida.

A aula começou pela projeção de uma apresentação, com uma seleção de fotos recolhidas durante a visita de estudo ao Porto, a qual foi seguida duma demonstração da aplicação *Google My Maps*, atrás mencionada. Tendo em vista a construção de mapas através desta aplicação por parte dos grupos de alunos, a partir da informação recolhida durante a visita de estudo, procedeu-se, através de uma apresentação, à descrição das suas principais funcionalidades, as quais foram sendo acompanhadas com alguns exemplos de realização de operações concretas na aplicação. Após a apresentação da planificação, expõe-se um conjunto de páginas desta apresentação (Figuras 38 a 44).

TEMA:	3. Os espaços organizados pela população
Subtema:	3.2. As áreas urbanas: dinâmicas internas

Ano Letivo:	2018/2019
-------------	-----------

Turma:	11º SE1
Data:	28.FEV.2019

Objetivos	Conteúdos	Atividades	Recursos	Tempo
1. Identificar elementos do espaço urbano	* Funções das áreas urbanas * Atividades das áreas urbanas * Localização de atividades urbanas	* Conclusão da realização, em grupo, de atividades do guião de trabalho elaborado para a Visita de Estudo ao Porto	Computador; Projetor; Guião	40 mins.
2. Localizar atividades em espaço urbano, com base em mapas		* Elaboração de mapas, em grupo, através da aplicação Google My Maps, com base em informação recolhida durante a Visita de Estudo ao Porto e seguindo instruções do guião de trabalho	Computador; Projetor; Guião	50 mins.
3. Representar cartograficamente características do espaço urbano				
Avaliação:	Contínua, com base na participação e desempenho dos alunos na realização das atividades ao longo da aula. Documento a entregar por cada grupo com as respostas às questões do Guião e mapa elaborado na aplicação Google My Maps.			

Quadro 7 – Planificação da aula lecionada a 28.02.2019.

PORTO VISITADO & Google My Maps

Prof. Ricardo Milheiro

Geografia A – 11º ano

Figura 38 – Imagem projetada na aula de 28.02.2019 (exemplo 1).

VISITA DE ESTUDO AO PORTO 22.JANEIRO.2019

11º SE1 & 11º LH4



Prof. Ricardo Milheiro

Geografia A – 11º ano

Figura 39 – Imagem projetada na aula de 28.02.2019 (exemplo 2).

Google My Maps



1. PONTOS » Identificar Locais

2. LINHAS » Traçar Trajetos

3. POLÍGONOS » Delimitar Áreas

Figura 40 – Imagem projetada na aula de 28.02.2019 (exemplo 3).

Google My Maps

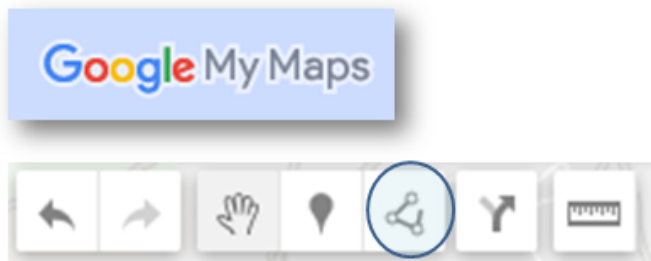


1. PONTOS » Identificar Locais

- Coordenadas
- Editar Marcadores
- Adicionar Informação » Texto, Imagens, Vídeos



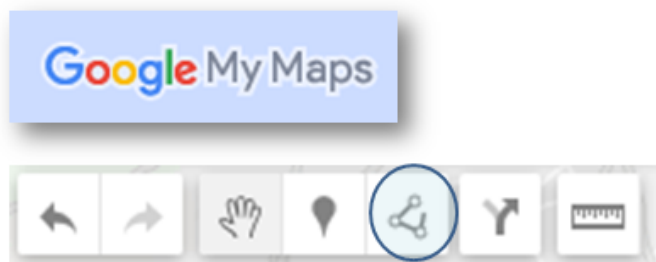
Figura 41 – Imagem projetada na aula de 28.02.2019 (exemplo 4).



2. LINHAS » Traçar Trajetos

- Ligar Pontos
- Medir distância que corresponde ao comprimento

Figura 42 – Imagem projetada na aula de 28.02.2019 (exemplo 5).



3. POLÍGONOS » Delimitar Áreas

- Medir áreas
- Medir perímetros

Figura 43 – Imagem projetada na aula de 28.02.2019 (exemplo 6).



Figura 44 – Imagem projetada na aula de 28.02.2019 (exemplo 7).

Depois da projeção da apresentação, os alunos procederam ao tratamento da informação previamente recolhida durante a visita de estudo, incluindo o registo de fotografias, quer através do trabalho de campo efetuado durante o percurso a pé pela cidade, quer no interior dos espaços visitados. O tratamento dessa informação permitiu, por sua vez, concluir as respostas às questões incluídas no guião e proceder à construção de mapas na aplicação *Google My Maps*. Durante esta parte da aula, desloquei-me junto dos grupos de alunos para acompanhar a execução de tarefas dos respetivos trabalhos, aproveitando para proceder ao esclarecimento de dúvidas e fazer sugestões de melhoria.

Em seguida, apresentam-se algumas fotos recolhidas durante esta aula, nas quais se registam os alunos a trabalhar em grupo com a aplicação *Google My Maps* (Figuras 45 e 46). Após a apresentação das mesmas, expõem-se também alguns exemplos dos mapas construídos pelos alunos na aplicação *Google My Maps* (Figuras 47 e 48).



Figura 45 – Alunos a trabalhar em grupo com a aplicação *Google My Maps*, na aula de 28.02.2019 (exemplo 1).



Figura 46 – Alunos a trabalhar em grupo com a aplicação *Google My Maps*, na aula de 28.02.2019 (exemplo 2).



Figura 47 – Mapa produzido pelos alunos na aplicação *Google My Maps* (exemplo 1).

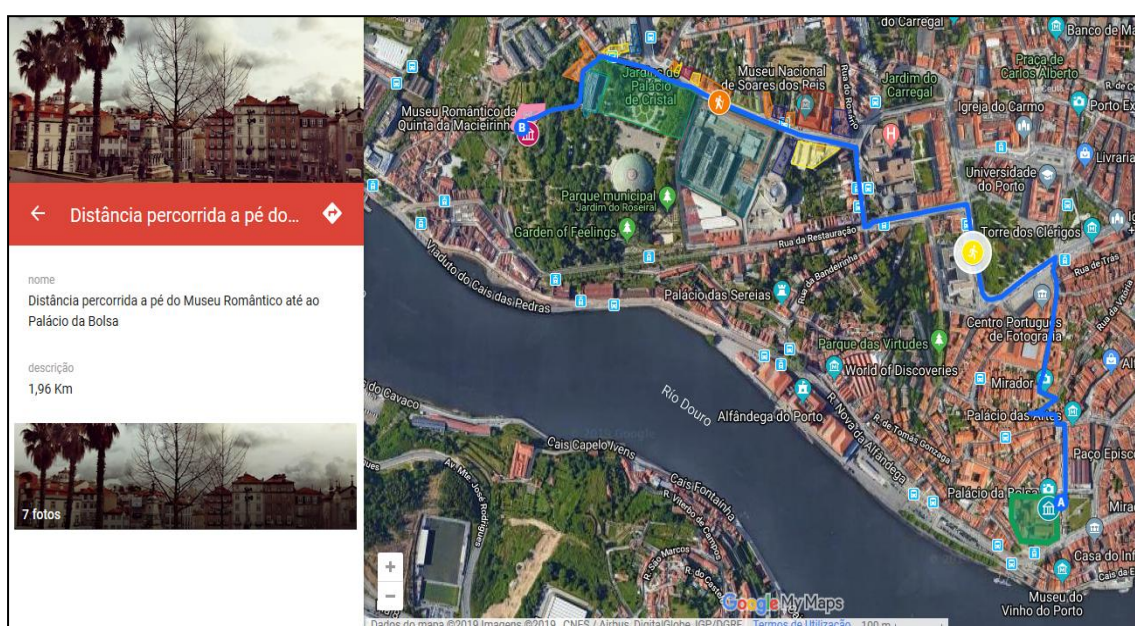


Figura 48 – Mapa produzido pelos alunos na aplicação *Google My Maps* (exemplo 2).

4.3.3.2. Sequência letiva de Março de 2019

Na segunda sequência letiva, foram lecionadas 3 aulas consecutivas durante o mês de **Março**, relativas à **totalidade** da subunidade temática **3.3. (“A rede urbana e as novas relações cidade-campo”)**, enquadrada na unidade **3. (“Os espaços organizados pela população”)**.

4.3.3.2.1. Aula de 12.03.2019

A primeira aula desta sequência foi lecionada a **12 de Março**, sendo apresentada, na página seguinte, a planificação elaborada para a mesma (Quadro 8).

No decorrer desta aula, após ditar o sumário respeitante à mesma, começou-se por efetuar uma **recolha das ideias prévias** dos alunos sobre os principais conteúdos a abordar durante a aula. No seguimento disso, procedeu-se à **definição de alguns conceitos**, a partir dos contributos dos alunos, bem como à **elaboração de um diagrama no quadro**, representando, de forma genérica, uma rede urbana, com diferentes níveis hierárquicos.

De seguida, efetuou-se a **exploração de alguns mapas** do manual, os quais foram projetados através duma apresentação elaborada para o efeito, tendo-se aproveitado para efetuar um pequeno exercício. Este consistiu em, omitindo a legenda de um dos mapas, o qual ilustrava diferentes tipos de redes urbanas, solicitar aos alunos que construíssem a mesma, mostrando-se no final a forma correta de efetuar essa legenda. Após se expor a planificação, constam também alguns exemplos de páginas desta apresentação (Figuras 49 e 50).

TEMA:	3. Os espaços organizados pela população
Subtema:	3.3. A rede urbana e as novas relações cidade-campo

Ano Letivo:	2018/2019
-------------	-----------

Turma:	11º SE1
Data:	12.MAR.2019

Objetivos	Conteúdos	Atividades	Recursos	Tempo
1. Definir os conceitos de Rede Urbana e Sistema Urbano 2. Distinguir diferentes padrões de distribuição das cidades no território 3. Compreender a área de influência das cidades 4. Identificar diferentes tipos de bens e de funções	* Rede Urbana e Sistema Urbano * Hierarquia da Rede Urbana * Padrões de distribuição das cidades * Tipos de redes urbanas * Centralidade dos lugares: área de influência, tipos de bens e tipos de funções	* Recolha de informação prévia junto dos alunos sobre as suas ideias acerca de Rede Urbana e Sistema Urbano	Quadro; Caderno diário	10 mins.
		* Definição dos conceitos de Rede Urbana e Sistema Urbano	Quadro; Manual; Caderno Diário	10 mins.
		* Elaboração de diagrama representando de forma genérica uma rede urbana com diferentes níveis hierárquicos	Quadro; Caderno Diário	10 mins.
		* Interpretação de mapa sobre a Rede Urbana de França (p. 101 do manual)	Manual; Caderno diário	15 mins.
		* Construção dum quadro-síntese com os principais padrões de distribuição das cidades no território e tipos de redes urbanas associadas	Quadro; Caderno diário	15 mins.
		* Definição de área de influência, raio de eficiência e grau de centralidade, dando exemplos em que se estabelece relação com diferentes tipos de bens e de funções	Quadro; Caderno diário	20 mins.
		* Interpretação de mapa sobre índice de centralidade (p. 103 do manual)	Manual; Caderno diário	10 mins.
Avaliação:	Contínua, com base na participação, atitudes e comportamento dos alunos ao longo da aula.			

Quadro 8 – Planificação da aula lecionada a 12.03.2019.

Tipos de Redes Urbanas



Fig. 2 — Rede urbana da França.

Prof. Ricardo Milheiro

Geografia A – 11º ano

Figura 49 – Imagem projetada na aula de 12.03.2019 (exemplo 1).

Tipos de Redes Urbanas



Fig. 2 — Rede urbana da França.

Prof. Ricardo Milheiro

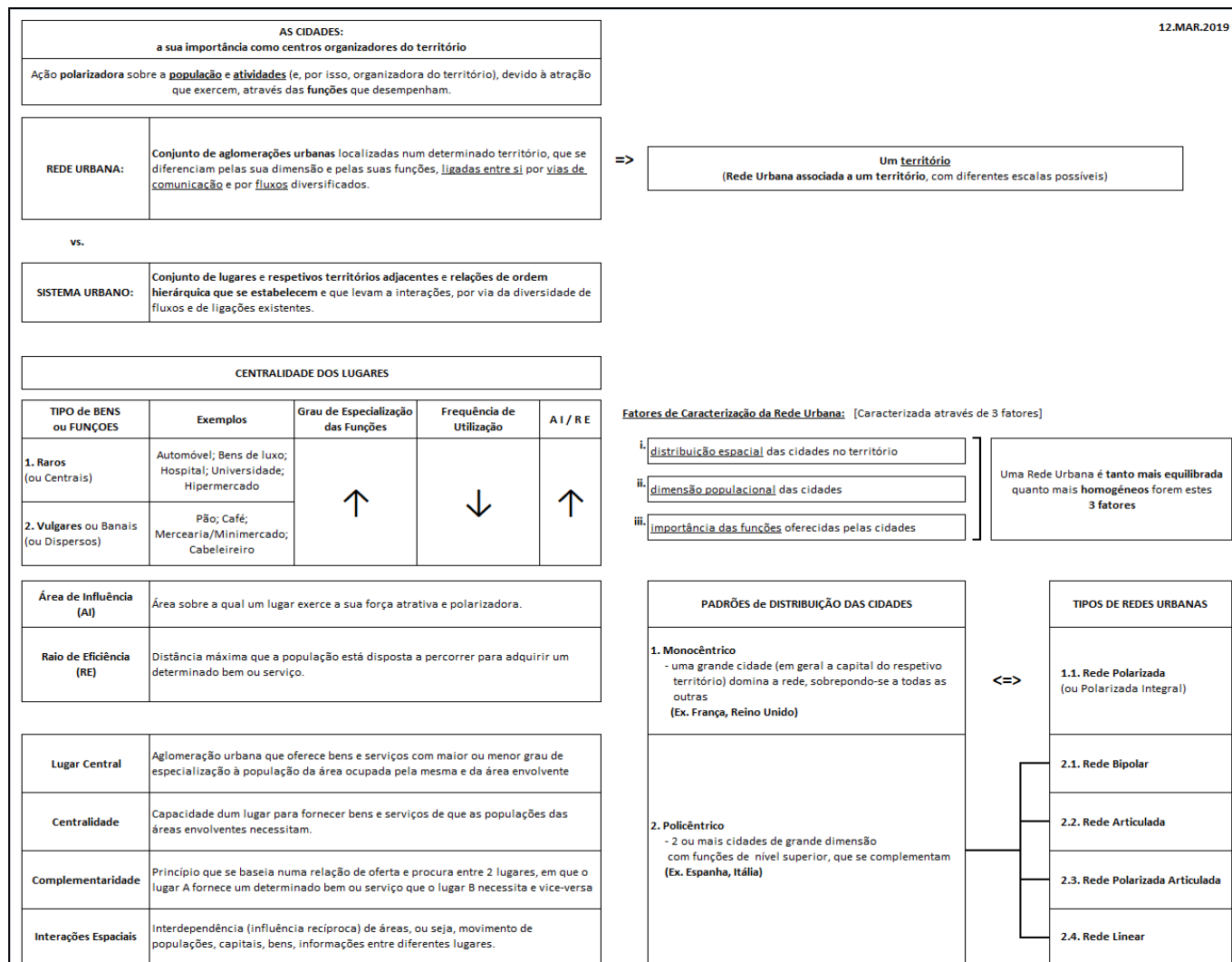
Geografia A – 11º ano

Manual,
p. 101

Figura 50 – Imagem projetada na aula de 12.03.2019 (exemplo 2).

Por fim, após definição de mais alguns conceitos importantes, com o auxílio do diagrama construído no quadro, procedeu-se à elaboração de uma síntese de conteúdos, através da construção de quadros-síntese, com os contributos dos alunos.

Após esta sequência de 3 aulas, foram entregues à professora orientadora resumos com os principais conteúdos abordados em cada aula, para que a mesma, por sua vez, pudesse proceder à distribuição dos mesmos pelos alunos da turma, através do respetivo correio eletrónico comum. Os resumos elaborados tiveram por base a construção de sínteses em aula, com os contributos dos alunos. Na página seguinte, apresenta-se o resumo de conteúdos respeitante a esta aula (Quadro 9).



Quadro 9 – Resumo dos principais conteúdos da aula de 12.03.2019.

4.3.3.2.2. Aula de 13.03.2019

A segunda aula da sequência letiva do mês de Março, foi lecionada no dia seguinte, ou seja, a **13 de Março**. Apresenta-se, na página seguinte, a planificação elaborada para esta aula (Quadro 10).

No decorrer desta aula, após ter sido ditado o respetivo sumário, começou-se por efetuar uma **recolha de ideias** junto dos alunos sobre os conteúdos lecionados na aula anterior. Em seguida, procedeu-se à **exploração de gráficos, exploração de imagens e exploração de textos** do manual, bem como à **exploração de mapas**, tanto do manual como de outras fontes. Além de se usar o manual, foram projetados os respetivos gráficos, imagens, textos e mapas, através duma apresentação elaborada para o efeito, da qual se expõem, em seguida (após o quadro da planificação), alguns exemplos das suas páginas (Figuras 51 a 56).

Na parte final da aula, procedeu-se à **elaboração duma síntese** dos principais conteúdos, através da construção de quadros-síntese, tendo por base os contributos dos alunos. À semelhança de aulas anteriores, apresenta-se, abaixo, o resumo dos principais conteúdos abordados na aula de 13.03.2019, o qual resulta da síntese construída em aula com os contributos dos alunos (Quadro 11).

Conforme referido, foi entregue o resumo à professora orientadora, para que a mesma pudesse proceder à sua distribuição pelos alunos da turma.

TEMA:	3. Os espaços organizados pela população
Subtema:	3.3. A rede urbana e as novas relações cidade-campo

Ano Letivo:	2018/2019
-------------	-----------

Turma:	11º SE1
Data:	13.MAR.2019

Objetivos	Conteúdos	Atividades	Recursos	Tempo
1. Identificar as principais características das cidades em Portugal 2. Interpretar a distribuição espacial dos centros urbanos em Portugal 3. Caracterizar a rede urbana portuguesa 4. Identificar as principais características do sistema urbano em Portugal	* Características das cidades em Portugal * Rede Urbana portuguesa: configuração e razões associadas * Sistema Urbano em Portugal * Integração da rede urbana portuguesa no contexto europeu	* Recolha de informação junto dos alunos sobre conteúdos da aula anterior	Quadro; Caderno diário	10 mins.
		* Interpretação de gráficos do manual (pp. 104 e 106)	Manual; Quadro; Caderno Diário	15 mins.
		* Leitura e análise de texto do manual (p. 98)	Manual; Caderno Diário	15 mins.
		* Exploração de imagem do manual (p. 98)	Manual; Caderno Diário	5 mins.
		* Interpretação de mapas do manual (pp. 105 e 109) e de outras fontes	Manual; Quadro; Caderno Diário	15 mins.
		* Construção de informação de síntese com as principais características da rede urbana nacional e principais subsistemas constituintes do sistema urbano em Portugal	Quadro; Caderno diário	15 mins.
		* Interpretação de mapas do manual (pp. 111 e 112)	Manual; Quadro; Caderno Diário	15 mins.
				TOTAL: 90 mins.

Avaliação:	Continua, com base na participação, atitudes e comportamento dos alunos ao longo da aula.
------------	---

Quadro 10 – Planificação da aula lecionada a 13.03.2019.

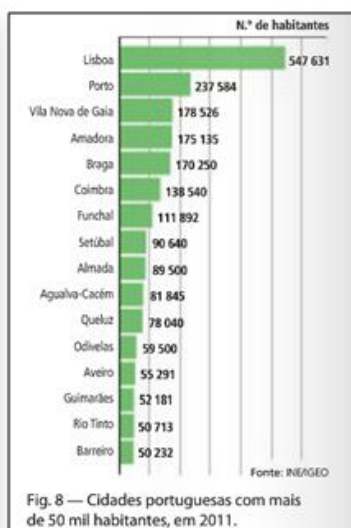
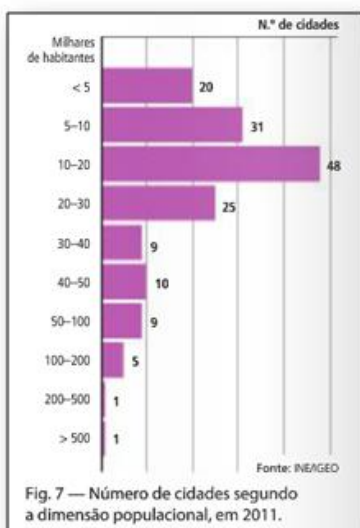
REDE URBANA E SISTEMA URBANO EM PORTUGAL

Prof. Ricardo Milheiro

Geografia A – 11º ano

Figura 51 – Imagem projetada na aula de 13.03.2019 (exemplo 1).

CIDADES EM PORTUGAL



Manual,
p. 104

Prof. Ricardo Milheiro

Geografia A – 11º ano

Figura 52 – Imagem projetada na aula de 13.03.2019 (exemplo 2).

Imagem de
satélite do
ocidente
peninsular



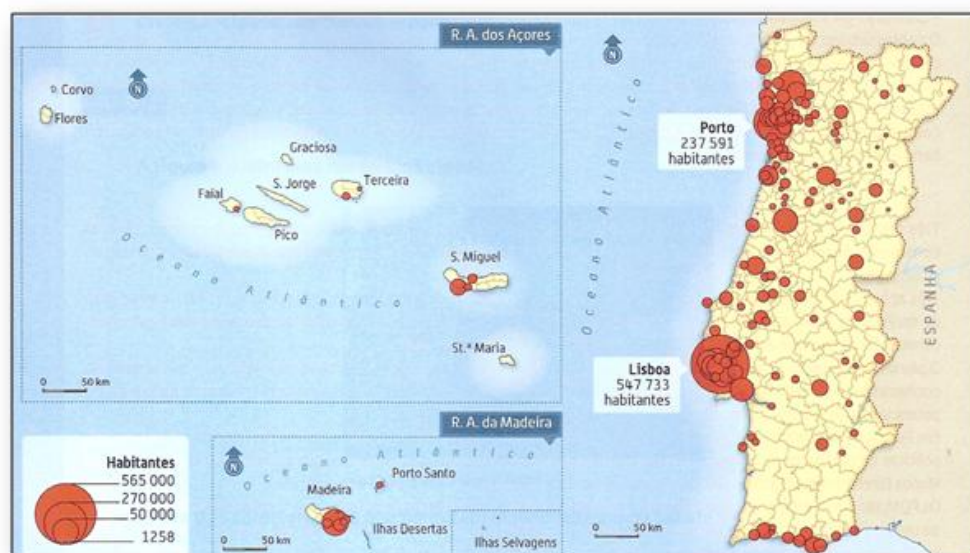
Manual,
p. 98

Prof. Ricardo Milheiro

Geografia A – 11º ano

Figura 53 – Imagem projetada na aula de 13.03.2019 (exemplo 3).

**Repartição espacial da população residente em
cidades, em Portugal (2011)**



FONTE: NUNES, I. A. e DELGADO, M. T. (2017), *Preparar o exame nacional. Geografia A, 10.º/11.º*, Porto, Areal Editores, p. 208

Prof. Ricardo Milheiro

Geografia A – 11º ano

Figura 54 – Imagem projetada na aula de 13.03.2019 (exemplo 4).

Povoamento e ocupação do território

No século XVI, o povoamento urbano era comandado por três áreas: o Alentejo interior, onde se localizava o maior número de centros, o Noroeste, de Coimbra a Viana, e o litoral algarvio. Fora destes conjuntos, apenas Lisboa, Setúbal, Santarém e Castelo Branco atingiam o limiar urbano. A zona interior a norte do Tejo era um enorme vazio de cidades, tal como o Alentejo litoral. Lisboa era já a maior cidade, registando um número de habitantes muito superior ao das demais. Em segundo lugar vinham Porto e Évora, com populações semelhantes, que correspondiam às «cabeças» de dois sistemas urbanos existentes, o do Noroeste e o do Alentejo interior. A grande concentração de lugares no atual distrito de Portalegre prendia-se com razões defensivas. Esta era uma das áreas de mais fácil penetração para os exércitos peninsulares que se dirigiam para Lisboa e, por isso, houve o cuidado de aqui erigir e manter praças fortificadas.

O desenvolvimento do sistema urbano fez-se através da multiplicação do número de lugares e do alargamento das áreas cobertas pela rede definida por estes, não obstante os grandes desequilíbrios espaciais ainda revelados pela distribuição das aglomerações. Nos séculos XVIII e XIX, deram-se importantes alterações no espaço económico e social, com fortes implicações na distribuição das povoações, que mostram uma repartição mais equilibrada em 1911 do que em 1527. No princípio deste século, a posição dos centros urbanos encontra-se quase configurada. Até 1960, fora das duas áreas metropolitanas, o painel urbano quase não sofre alteração. Desde então acentuam-se os desequilíbrios espaciais, verificando-se o grande crescimento dos lugares nas áreas metropolitanas, bem como a consolidação da urbanização nos distritos vizinhos.

TERESA BARATA SALGUEIRO, *A Cidade em Portugal: Uma Geografia Urbana*, 1992 (adaptado)

Manual,
p. 98

Prof. Ricardo Milheiro

Geografia A – 11º ano

Figura 55 – Imagem projetada na aula de 13.03.2019 (exemplo 5).

Sistema Urbano em Portugal



FONTE: NUNES, I. A. e DELGADO, M. T. (2017), *Preparar o exame nacional. Geografia A*, 10.º/11.º, Porto, Areal Editores, p. 209

Prof. Ricardo Milheiro

Geografia A – 11º ano

Figura 56 – Imagem projetada na aula de 13.03.2019 (exemplo 6).

CARACTERÍSTICAS DAS CIDADES EM PORTUGAL - Dimensão Populacional		13.MAR.2019
1.	Escasso número de grandes centros urbanos - apenas 7 com pop. > 100.000 hab. (apenas Braga, Coimbra e Funchal não pertencem à AML ou AMP)	
2.	Quase ausência de cidades de média dimensão (grande maioria das cidades com 50.000-100.000 hab. Localizam-se na AML ou AMP - apenas Aveiro e Guimarães não se localizam nessas áreas)	
3.	A grande maioria das cidades são de pequena dimensão - 78% com pop. < 30.000 hab.	

REDE URBANA PORTUGUESA - Principais características	
Dimensão populacional das cidades ↓ fortemente <u>desequilibrada</u> e <u>hierarquizada</u>	<p>a) Tradicionalmente MACROCÉFALA (ex. 1960) - concentração de elevada quantidade de população numa área urbana de grande dimensão - Lisboa</p> <p>b) Tendência recente (2011 e últimas décadas) - BICEFALIA - aproximação dos quantitativos populacionais de Lisboa e Porto</p>
Distribuição espacial das cidades no território	<p>» Desequilíbrio espacial</p> <p>1. Litoral - <u>maior concentração urbana</u>, salientando-se 2 áreas: » LITORALIZAÇÃO</p> <p>a) Litoral ocidental entre Viana do Castelo e Setúbal, com <u>destaque para as cidades de Lisboa e Porto</u> e respetivas áreas envolventes (AML e AMP) » BIPOLARIZAÇÃO</p> <p>b) Costa Sul - litoral do Algarve</p> <p>2. Interior:</p> <p>a) pequeno número de cidades, com valores reduzidos de população</p> <p>b) salientam-se, no entanto, Évora (49.000 hab.) e Viseu (47.000 hab.)</p>
Importância das funções oferecidas ↓	<p>Dois pólos de atração principais, com grau de centralidade elevado, que comandam a rede - Lisboa e Porto</p> <p>↓</p> <p>Desequilíbrio funcional</p>
Principais razões para a configuração da Rede Urbana Portuguesa	<p>1. Condições naturais e históricas da ocupação do território</p> <p>2. Movimentos <u>internos</u> e <u>externos</u> da população</p> <p>» <u>migrações</u> (internas: êxodo rural / externas: emigração e imigração)</p> <p>3. Modelo de desenvolvimento económico adotado.</p>

SISTEMA URBANO EM PORTUGAL	
Subsistemas do Continente	Principais Características
1. NORTE LITORAL	<p>» ocupação densa e difusa</p> <p>» Porto - pólo principal</p> <p>» estende-se de Viana do Castelo a Aveiro</p> <p>» apresenta importantes relações transfronteiriças com a Galiza</p>
2. NORDESTE	<p>» 2 eixos principais:</p> <p>- Lamego / Peso da Régua / Vila Real / Chaves</p> <p>- Vila Real / Mirandela / Bragança</p>
3. CENTRO	<p>» subsistema policêntrico estruturado essencialmente por Viseu e Coimbra (principal polo regional)</p> <p>» destaque para 2 eixos:</p> <p>- litoral - Coimbra / Figueira da Foz</p> <p>- interior - Guarda / Covilhã / Castelo Branco</p>
4. LISBOA E VALE DO TEJO	<p>» fortemente polarizado pela AML</p> <p>» tendência para integrar a dinâmica de cidades próximas, como Santarém, Rio Maior e Torres Vedras</p>
5. ALENTEJO	<p>» território rural extenso de fraca densidade populacional</p> <p>» Évora é o principal polo da região</p> <p>» Portalegre e Beja têm também algum poder polarizador e Elvas é importante pela posição transfronteiriça</p>
6. ALGARVE	<p>» subsistema policêntrico de forma linear, polarizado por 2 eixos:</p> <p>- Faro / Olhão / Loulé</p> <p>- Portimão / Lagos</p>

Quadro 11 – Resumo dos principais conteúdos da aula de 13.03.2019.

Ainda no que respeita à aula lecionada a 13.03.2019, apresenta-se, em seguida, foto registada pela professora orientadora no decorrer da mesma (Figura 57).



Figura 57 – Foto da aula lecionada a 13.03.2019.

4.3.3.2.3. Aula de 14.03.2019

A terceira aula desta sequência letiva foi lecionada no dia seguinte, ou seja, a **14 de Março**, apresentando-se, na página seguinte, a planificação elaborada para a mesma (Quadro 12).

No decorrer desta aula, após se ditar o respetivo sumário, procedeu-se a uma **recolha de ideias** junto dos alunos sobre os conteúdos lecionados na aula anterior. Em seguida, efetuou-se a **exploração de mapas**, a **exploração de um gráfico** do manual, bem como a **exploração de textos**, tanto do manual como de outras fontes. Na sequência disso, procedeu-se à definição de alguns conceitos, com os contributos dos alunos. A exploração destes recursos foi feita através do manual e de uma apresentação previamente elaborada, em relação à qual se dão, abaixo, alguns exemplos das suas páginas (Figuras 58 a 60).

TEMA:	3. Os espaços organizados pela população
Subtema:	3.3. A rede urbana e as novas relações cidade-campo

Ano Letivo:	2018/2019
-------------	-----------

Turma:	11º SE1
Data:	14.MAR.2019

Objetivos	Conteúdos	Atividades	Recursos	Tempo
1. Equacionar o papel das cidades médias na reorganização da rede urbana 2. Identificar formas de parceria entre as cidades e o mundo rural	* Concentração urbana e economias de escala * Importância das cidades médias * Interações e complementaridade cidade-campo	* Recolha de informação junto dos alunos sobre conteúdos da aula anterior	Quadro; Caderno diário	10 mins.
		* Interpretação de gráfico do manual (p. 116)	Manual; Caderno Diário	10 mins.
		* Leitura e análise de texto do manual (p. 117)	Manual; Caderno Diário	15 mins.
		* Definição dos conceitos de economias de escala e de economias de aglomeração	Quadro; Caderno diário	15 mins.
		* Leitura e análise de textos do manual (p. 118)	Manual; Caderno Diário	20 mins.
		* Leitura e análise de texto do manual (p. 120)	Manual; Caderno Diário	10 mins.
		* Interpretação de imagens sobre interações e complementaridade entre as cidades e o mundo rural	Manual; Computador; Projektor	10 mins.
		TOTAL: 90 mins.		

Avaliação:	Contínua, com base na participação, atitudes e comportamento dos alunos ao longo da aula.
------------	---

Quadro 12 – Planificação da aula lecionada a 14.03.2019.

Rede Urbana portuguesa no contexto europeu

Escala
Ibérica

Manual,
p. 111

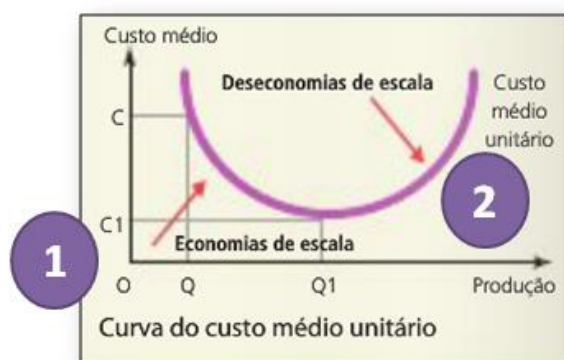


Prof. Ricardo Milheiro

Geografia A – 11º ano

Figura 58 – Imagem projetada na aula de 14.03.2019 (exemplo 1).

Concentração Urbana e Economias de Escala



Manual,
p. 116

Prof. Ricardo Milheiro

Geografia A – 11º ano

Figura 59 – Imagem projetada na aula de 14.03.2019 (exemplo 2).

Reorganização da Rede Urbana

Desde meados da década de 80 do século passado, vimos assistindo a um recrudescimento genérico do interesse pela cidade. Este facto tem fomentado a reflexão científica em torno das questões urbanas, induzindo, por seu turno, alterações no modo como se veem as cidades, como se entende o seu papel no presente contexto económico-cultural e como se encara a forma considerada para intervir.

Ao mesmo tempo que os centros urbanos são redescobertos como elementos estruturantes do território e potenciadores de dinâmicas de desenvolvimento, a cidade média volta a estar no centro das atenções de técnicos e políticos. (...) O novo contexto económico, as reconfigurações territoriais correlativas e os desafios que se lhe associam obrigam à reformulação das estratégias a prosseguir e, de modo mais profundo, a uma verdadeira reinterpretação do que é e pode ser uma "cidade média".

Assiste-se, assim à mudança de conceito de "cidade média" para "cidade intermédia/intermediária". (...) Se o conceito de "cidade média" remetia para o número e para aspetos quantitativos, o de "cidade intermédia" tem implícitos conceitos qualitativos. Este novo conceito sublinha, principalmente, aspetos relacionais e, sobretudo as formas de organização reticulares. (...) A "cidade média" não é só um centro situado a meio da hierarquia urbana, mas uma cidade integrada num conjunto de relações que se estabelecem no seio dos sistemas urbanos nacional e internacional. (...) Trata-se, em suma, da passagem de uma perspectiva hierárquica e ordinal para uma conceção reticular e relacional do território e das cidades, que reforça o valor da posição geoestratégica dos centros urbanos de média dimensão.

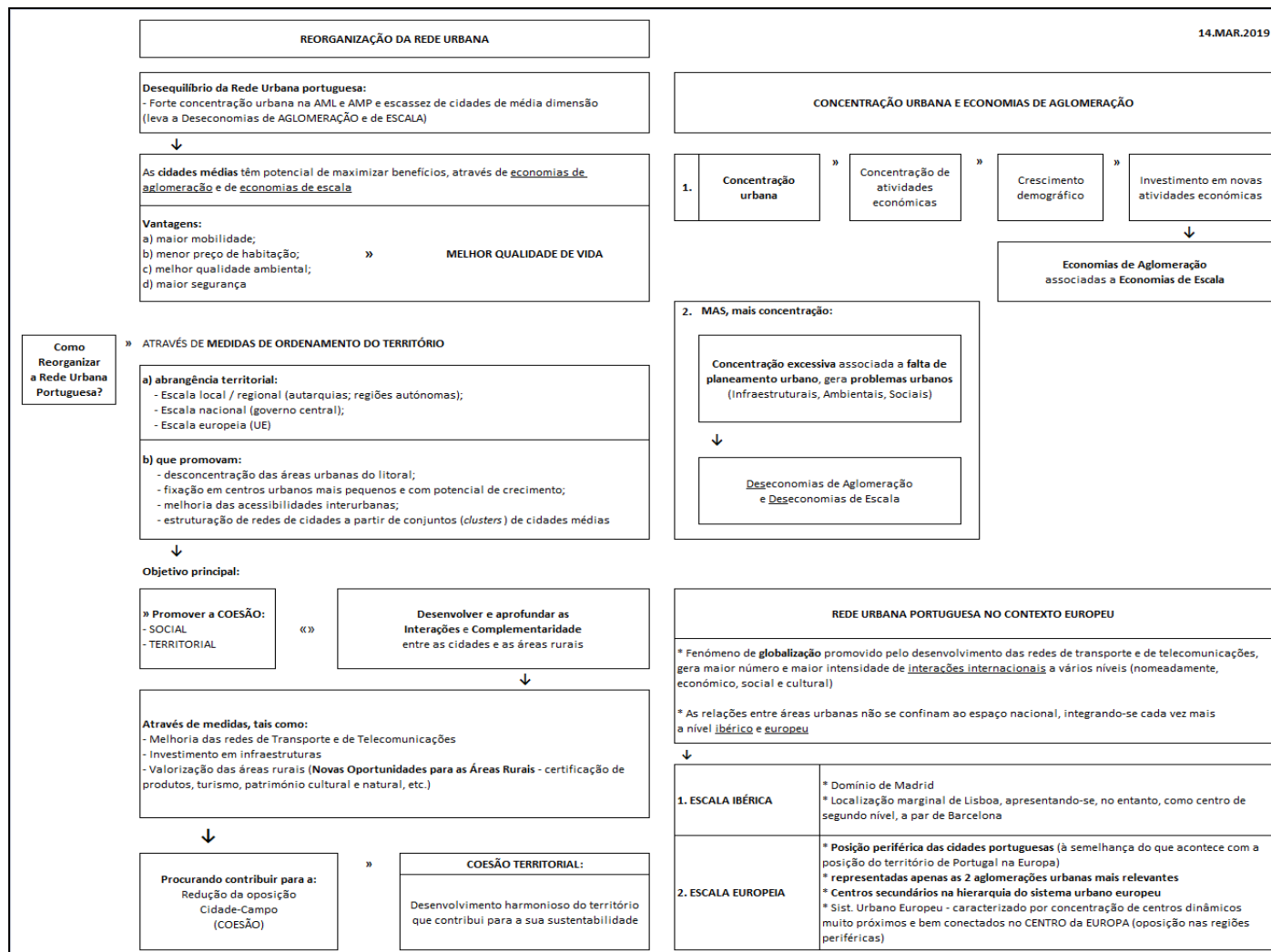
Adaptado de: Ferrão, J. et al. – Repensar as cidades de média dimensão
(www.analisesocial.ics.ul.pt, consultado em fevereiro 2013)

Prof. Ricardo Milheiro

Geografia A – 11º ano

Figura 60 – Imagem projetada na aula de 14.03.2019 (exemplo 3).

Houve ainda lugar para a **exploração de algumas imagens** do manual, utilizando o mesmo para o efeito, assim como para a **elaboração de uma síntese** sobre os conteúdos lecionados ao longo da aula, com os contributos dos alunos. De seguida, apresenta-se o resumo que, à semelhança de aulas anteriores, foi elaborado com os principais conteúdos abordados na aula, tomando por base a síntese construída em aula com o auxílio dos alunos (Quadro 13).



Quadro 13 – Resumo dos principais conteúdos da aula de 14.03.2019.

4.3.3.3. Sequência letiva de Maio de 2019

Na terceira e última sequência letiva, que decorreu no **3.º período**, foram lecionadas, ao todo, 7 aulas, a maior parte delas consecutivas, durante o mês de **Maio**. Esta sequência letiva abrangeu a **totalidade** das subunidades temáticas **4.2.** (“**A revolução nas telecomunicações e o seu impacto nas relações interterritoriais**”) e **4.3.** (“**Os transportes, as comunicações e a qualidade de vida**”), enquadradas na unidade **4.** (“**A população: como se movimenta e comunica**”) e a **totalidade** da unidade temática **5.** (“**A integração de Portugal na União Europeia: novos desafios, novas oportunidades**”).

De acordo com o previsto no PFI e na planificação de médio prazo, esta sequência deveria ser composta por um total de 6 aulas. No entanto, em reunião realizada com a professora orientadora, posteriormente à elaboração do PFI, decidiu-se adicionar mais uma aula a esta sequência, dada a extensão dos conteúdos a lecionar e verificando-se que havia margem para tal face à planificação de longo prazo da professora orientadora.

4.3.3.3.1. Aula de 14.05.2019

A primeira aula da última sequência foi lecionada a **14 de Maio**, sendo apresentada, na página seguinte, a planificação elaborada (Quadro 14).

No decorrer desta aula, após ditar o respetivo sumário, começou-se por efetuar uma **recolha das ideias prévias** dos alunos acerca dos conceitos de telecomunicações e rede de comunicações, bem como sobre a sua experiência de utilização das telecomunicações no seu quotidiano, colocando algumas questões aos alunos, tais como: “Com que idade tiveste o primeiro telemóvel?”; “Com que principal finalidade usas o telemóvel?”.

No seguimento disso, procedeu-se à **exploração de um vídeo** sobre a evolução das telecomunicações, elaborado pela empresa Ericsson (disponível na internet, através de <https://www.youtube.com/watch?v=y1xWZMCHztY>), apresentando-se uma imagem do mesmo abaixo (Figura 61).

TEMA:	4. A população: como se movimenta e comunica	Ano Letivo:	2018/2019	Turma:	11º SE1
Subtema:	4.2. A revolução nas telecomunicações e o seu impacto nas relações interterritoriais	Data:	14.MAIO.2019		

Aprendizagens Essenciais:	I. Interpretar o padrão de distribuição das redes de telecomunicações através da análise de mapas (em formato analógico e/ou digital). II. Aplicar as Tecnologias de Informação Geográfica, para analisar as redes de transportes e telecomunicações.
---------------------------	--

Objetivos Específicos	Conteúdos	Conceitos	Atividades / Estratégias	Recursos	Tempo
1. Entender a evolução das redes de telecomunicações 2. Conhecer a distribuição espacial das redes de comunicação no território português 3. Relacionar o aumento dos fluxos de comunicação com o progresso e a rapidez de difusão das novas tecnologias de informação e comunicação	* Evolução das telecomunicações * Rede Móvel	* Telecomunicações, Redes de Comunicação, TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação), Difusão Espacial	* Recolha de informação prévia junto dos alunos sobre as suas ideias acerca dos conceitos de Telecomunicações e Redes de Comunicação e sobre a sua experiência de utilização das mesmas	Quadro; Caderno diário	20 mins.
			* Definição dos Conceitos de Telecomunicações, Redes de Comunicação e TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação)	Quadro; Caderno diário	15 mins.
			* Construção de informação de síntese ordenada cronologicamente sobre a evolução das telecomunicações	Quadro; Caderno diário	25 mins.
			* Interpretação de mapas do manual (p. 169) relativos à cobertura da rede móvel em Portugal	Manual; Caderno Diário	15 mins.
			* Interpretação de mapa do manual (p. 169) sobre a taxa de penetração de telefones móveis a nível mundial	Manual; Caderno Diário	15 mins.
Avaliação:	Contínua, com base na participação, atitudes e comportamento dos alunos ao longo da aula.				

Quadro 14 – Planificação da aula lecionada a 14.05.2019.



Figura 61 – Imagem de vídeo explorado na aula de 14.05.2019.

Logo após, com base nos contributos dos alunos em resposta a questões colocadas aos mesmos sobre as informações contidas no vídeo, procedeu-se à **elaboração duma síntese** sobre a evolução das telecomunicações, ordenada cronologicamente. Depois, procedeu-se ainda à **exploração de alguns mapas** do manual sobre a rede móvel no nosso país e a utilização de telemóveis a nível mundial.

De seguida, apresenta-se o resumo elaborado com os principais conteúdos abordados, o qual tomou como base a síntese construída em aula com os contributos dos alunos, tendo sido enviado à professora orientadora após a mesma (Quadro 15).

14.MAIO.2019

EVOLUÇÃO DAS TELECOMUNICAÇÕES				
TIPOS DE COMUNICAÇÃO À DISTÂNCIA	ANO	ACONTECIMENTO		MEIOS DE TRANSMISSÃO
		MUNDIAL	EM PORTUGAL	
TELEGRAFIA	1835	TELÉGRAFO Invenção do Telégrafo de Morse	-	CABOS TERRESTRES TELEGRÁFICOS
	1856	-	Inauguração da Rede Oficial de Telégrafo	
	1858	Primeiro Cabo Submarino Telegráfico Transatlântico	-	CABOS SUBMARINOS TELEGRÁFICOS
	1870	-	Primeiro Cabo Submarino Telegráfico que amarra em Portugal (Portugal-Inglaterra)	
TELEFONIA	1876	TELEFONE Invenção do Telefone por Bell	-	CABOS TERRESTRES TELEFÓNICOS
	1882	-	Início da exploração do serviço público de telefone em Portugal (em Lisboa e Porto)	
TELEGRAFIA SEM FIOS (TSF) ou RADIOFONIA	1897	Demonstrações de MARCONI	-	ONDAS HERTZIANAS
	1901	Primeira ligação radiofónica transatlântica	-	
	1920	Primeira emissão pública de Rádio	-	
TELEVISÃO	1936	Inauguração de transmissões regulares de Televisão (BBC, em Inglaterra)	-	
TELEFONIA	1956	Primeiro Cabo Submarino Telefónico Transatlântico	-	CABO COAXIAL
TELEVISÃO	1957	-	Início das emissões regulares de televisão em Portugal (RTP)	ONDAS HERTZIANAS
TELFONIA / RADIOFONIA / TELEVISÃO	1957	Lançamento do primeiro satélite (Sputnik)	-	SATÉLITE
TELEFONIA	1969	-	Primeiro Cabo Submarino Telefónico Internacional a amarrar em Portugal (SAT-1, Portugal-África do Sul)	CABO COAXIAL
INTERNET	1969	ARPANET - Rede americana de computadores precursora da Internet	-	CABOS TELEFÓNICOS
TELEFONIA MÓVEL	1973	Primeiro Telemóvel	-	REDE MÓVEL
INTERNET	Anos 1980	* IBM lança o primeiro computador pessoal (PC) * Surge a INTERNET, permitindo a comunicação entre todos os computadores mundiais	-	CABOS TELEFÓNICOS
TELEFONIA MÓVEL	1981	Primeira Rede Móvel na Europa (ANALÓGICA - 1G)	-	REDE MÓVEL
TELFONIA / RADIOFONIA / TELEVISÃO	1988	Primeiro Cabo Submarino ótico transatlântico	1992 (EURÁFRICA)	FIBRA ÓTICA
TELEFONIA MÓVEL	1991	Tecnologia GSM (2G - DIGITAL)	1992	REDE MÓVEL
INTERNET MÓVEL	2002	Tecnologia UMTS (3G)	2004	REDE MÓVEL
		DISPOSITIVOS CONVERGENTES (Smartphones, Computadores Portáteis, etc.)	-	
TELEVISÃO	2007	-	TELEVISÃO sobre IP	CABO TELEFÓNICO / FIBRA ÓTICA
INTERNET MÓVEL	2011	-	Tecnologia LTE (4G)	REDE MÓVEL

CONCEITOS	
Telecomunicações	Comunicações à distância
Rede de Comunicações	Conjunto de elementos interligados que permitem a comunicação entre pessoas e regiões
TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação)	Conjunto de tecnologias que permitem os processos de acesso a informação e de comunicação entre pessoas e regiões
Difusão Espacial	Processo de propagação no território de inovações e realizações das comunidades humanas, a partir de um determinado ponto - foco de difusão

Quadro 15 – Resumo dos principais conteúdos da aula de 14.05.2019.

4.3.3.3.2. Aula de 15.05.2019

A segunda aula desta sequência letiva foi lecionada no dia seguinte, **15 de Maio**, apresentando-se, na página seguinte, a planificação para esta aula (Quadro 16).

Após ditar o respetivo sumário, começou-se por efetuar uma **recolha de ideias** junto dos alunos sobre os conteúdos lecionados na aula anterior.

Em seguida, procedeu-se à **exploração de mapas**, sobre a rede de cabos submarinos, um deles interativo, disponível na internet (acesso através de <https://www.submarinecablemap.com/>) e outro por mim elaborado com a aplicação *Google My Maps*, o qual se projetou durante a aula e que se apresenta de seguida (Figura 62).

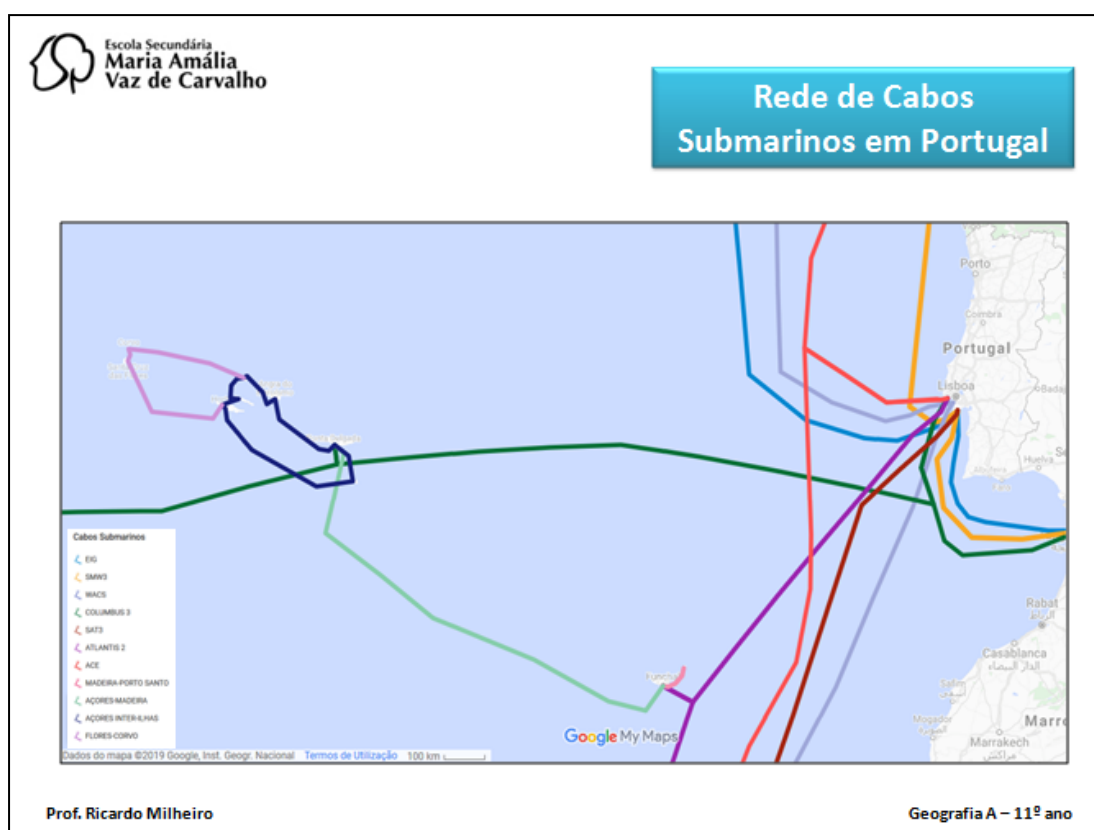


Figura 62 – Mapa elaborado na aplicação *Google My Maps* para a aula de 15.05.2019.

TEMA:	4. A população: como se movimenta e comunica	Ano Letivo:	2018/2019	Turma:	11º SE1
Subtema:	4.2. A revolução nas telecomunicações e o seu impacto nas relações interterritoriais	Data:	15.MAIO.2019		

Aprendizagens Essenciais:	<p>I. Interpretar o padrão de distribuição das redes de telecomunicações através da análise de mapas (em formato analógico e/ou digital).</p> <p>II. Aplicar as Tecnologias de Informação Geográfica, para analisar as redes de transportes e telecomunicações.</p> <p>III. Equacionar oportunidades criadas pelas TIC na organização espacial das atividades económicas e no incremento das relações interterritoriais.</p>
---------------------------	--


Objetivos Específicos	Conteúdos	Conceitos	Atividades / Estratégias	Recursos	Tempo
1. Conhecer a distribuição espacial das redes de comunicação 2. Relacionar o aumento dos fluxos de comunicação com o progresso e a rapidez de difusão das novas tecnologias de informação e comunicação 3. Equacionar impactos territoriais resultantes do desenvolvimento das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação)	* Rede de Cabos Submarinos * Comunicações via Satélite * Internet * Papel das TIC no dinamismo das diferentes regiões * Contrastes territoriais de utilização das TIC	* Comércio Eletrónico, Teletrabalho, Telemedicina	* Recolha de informação junto dos alunos sobre conteúdos da aula anterior	Quadro; Caderno diário	10 mins.
			* Interpretação de mapas sobre Rede de Cabos Submarinos	Computador; Projektor	15 mins.
			* Visualização de animações sobre instalação e reparação de Cabos Submarinos	Computador; Projektor	10 mins.
			* Exploração de imagens do manual sobre comunicações via satélite (p. 170)	Manual; Caderno diário	10 mins.
			* Exploração de pequeno texto do manual sobre comunicações via satélite (p. 170)	Manual; Caderno diário	10 mins.
			* Interpretação de mapa do manual sobre fluxos de informação através da Internet (p. 173)	Manual; Caderno diário	10 mins.
			* Exploração de texto do manual sobre impacto das TIC na vida das populações e no ordenamento do território (p. 178)	Manual; Caderno diário	10 mins.
			* Realização de exercícios do manual	Manual; Caderno diário	15 mins.
					Total: 90 mins.

Avaliação:	Contínua, com base na participação, atitudes e comportamento dos alunos ao longo da aula. Realização de atividades do manual.
------------	---

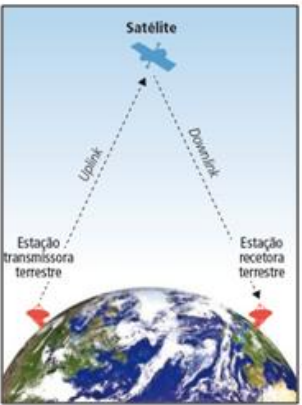
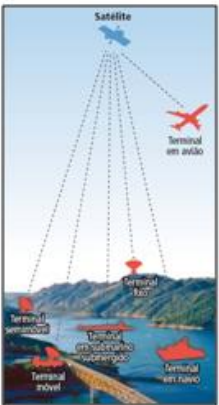
Quadro 16 – Planificação da aula lecionada a 15.05.2019.

Além disso, procedeu-se à **exploração de animações**, criadas pela empresa ASN (Alcatel Submarine Networks), sobre como é processado o lançamento de cabos submarinos e sobre como é efetuada a sua reparação, quando existe um corte.

Procedeu-se depois à **exploração de textos** do manual, **exploração de mapas** do manual e **exploração de imagens**, tanto do manual como de outras fontes. Para tal utilizou-se o manual, bem como uma apresentação elaborada para o efeito, em relação à qual se expõem alguns exemplos de seguida (Figuras 63 a 65).



Comunicações via Satélite



Sabia que...

Os satélites refletem os sinais para áreas da terra mais longínquas, funcionando como um «espelho refletor» dos sinais de rádio, televisão e outros. Desta forma, funcionam também como grandes antenas a altitudes elevadas para poderem retransmitir todo o tipo de sinais para os mais diferentes locais.

Manual, p. 170

Prof. Ricardo Milheiro

Geografia A – 11º ano

Figura 63 – Imagem projetada na aula de 15.05.2019 (exemplo 1).

Fluxos de Informação através da Internet



Manual,
p. 173

Prof. Ricardo Milheiro

Geografia A – 11º ano

Figura 64 – Imagem projetada na aula de 15.05.2019 (exemplo 2).

Impacto das TIC



FONTE:
play.google.com/store/apps

Prof. Ricardo Milheiro

Geografia A – 11º ano

Figura 65 – Imagem projetada na aula de 15.05.2019 (exemplo 3).

Ao longo da aula, foram sendo **elaboradas algumas sínteses** dos principais conteúdos, com os contributos dos alunos. No final da aula, procedeu-se à **realização de alguns exercícios** do manual, tendo sido por mim dirigidas as respetivas questões a alunos da turma em concreto.

É de salientar que esta aula contou com a presença, para observação e avaliação da mesma, do Professor Sérgio Claudino, que amavelmente procedeu ao registo de fotos no decorrer da aula, sendo algumas delas apresentadas de seguida (Figuras 66 a 68).



Figura 66 – Foto da aula lecionada a 15.05.2019 (exemplo 1).

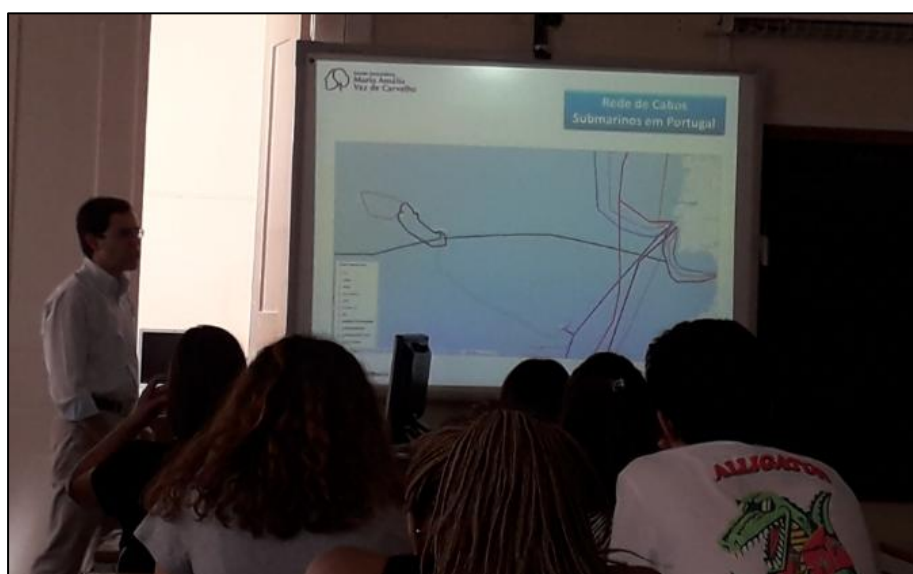


Figura 67 – Foto da aula lecionada a 15.05.2019 (exemplo 2).



Figura 68 – Foto da aula lecionada a 15.05.2019 (exemplo 3).

À semelhança de aulas anteriores, elaborou-se um resumo com os principais conteúdos abordados nesta aula, tendo por base as sínteses construídas em aula com os contributos dos alunos. Esse resumo é apresentado em seguida (Quadro 17).

Rede de Cabos Submarinos	<p>Vantagens:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Permitem o estabelecimento de comunicações intercontinentais * A tecnologia atual de sistemas de Fibra Ótica permite elevada qualidade e transporte de serviços de banda larga, como a TV de alta definição. <p>Regiões com maior densidade da rede:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Atlântico Norte (ligações entre a Europa e América do Norte) * Eixo do Pacífico * Mediterrâneo * Em suma: <u>paralelismo com as principais rotas marítimas</u>
Comunicações via Satélite	<p>Principais vantagens:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Permitem estabelecer comunicações com áreas remotas (terrestres pouco habitadas ou mesmo desabitadas, devido ao difícil acesso e clima hostil; marítimas) * Permitem o desenvolvimento de tecnologias de localização e navegação, como o GPS (<i>Global Positioning System</i>) <p>Principais organizações de Satélites:</p> <ul style="list-style-type: none"> * INTELSAT - Organização Internacional de Telecomunicações por Satélite (1964) * EUTELSAT - Organização Europeia de Telecomunicações por Satélite * INMARSAT - Organização Internacional de Satélites Marítimos
Internet	<ul style="list-style-type: none"> * Associação das telecomunicações à informática * Inicialmente: apenas transmissão de dados entre computadores * Hoje: devido às tecnologias de banda larga, podem ser transmitidos vários tipos de informação, ou seja, multimídia (dados, som, imagem, vídeo), a velocidades elevadas entre vários tipos de dispositivos, desde computadores a dispositivos convergentes (<i>smartphones</i>, <i>tablets</i>, etc.)

Impactos das TIC

* As TIC transformaram a vida das pessoas e o ordenamento do território, causando **impactos a vários níveis**:

- a) relação com os Bancos (*e-banking*);
- b) no comércio;
- c) serviços;
- d) no trabalho;
- e) nos transportes

Permitem várias funcionalidades:

- * SIG
- * Comércio eletrónico
- * Teletrabalho
- * Telemedicina
- * Ensino à distância (*e-learning*)

CONCEITOS	
TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação)	Conjunto de recursos tecnológicos integrados que permitem os processos de acesso a informação e de comunicação entre pessoas e regiões
"Aldeia Global"	Expressão usada para descrever o resultado da compressão do espaço-tempo que tende a transformar o Mundo num território "pequeno", pelas interrelações e interdependências cada vez maiores entre as várias regiões (económicas, sociais, etc.), devido às inovações tecnológicas nos transportes e comunicações
Comércio eletrónico (Telecomércio)	Aquisição de bens ou serviços utilizando equipamentos tecnológicos
Teletrabalho	Trabalho executado através de equipamentos tecnológicos, num lugar diferente do local de trabalho habitual
Telemedicina	Prestação de cuidados médicos à distância, utilizando equipamentos tecnológicos
Ensino à distância (<i>e-learning</i>)	Sistema educativo mediado pelas TIC, em que professores e alunos não se encontram no mesmo espaço

Quadro 17 – Resumo dos principais conteúdos da aula de 15.05.2019.

4.3.3.3.3. Aula de 16.05.2019

A terceira aula desta sequência letiva foi lecionada no dia seguinte, **16 de Maio**, apresentando-se, na página seguinte, a planificação da mesma (Quadro 18).

No decorrer desta aula, após ter sido ditado o respetivo sumário, efetuou-se uma **recolha de ideias** junto dos alunos sobre os conteúdos lecionados na aula anterior.

De seguida, procedeu-se à **exploração de vídeos, exploração de imagens e exploração de gráficos** sobre problemas associados ao uso dos transportes. A exploração das imagens e gráficos, bem como de notícias relacionadas e informação estatística associada, foi efetuada através de apresentação elaborada para o efeito, tendo sido aproveitada a mesma para realizar um pequeno exercício, em que os alunos deveriam identificar o modo de transporte e problema associado, com base em imagens apresentadas. Após o quadro da planificação, expõem-se também alguns exemplos das páginas dessa apresentação (Figuras 69 a 73).

TEMA:	4. A população: como se movimenta e comunica	Ano Letivo:	2018/2019	Turma:	11.º SE1
Subtema:	4.3. Os transportes, as comunicações e a qualidade de vida	Data:	16.MAIO.2019		

Aprendizagens Essenciais:	IV. Emitir opiniões sobre casos concretos da importância dos transportes e telecomunicações para a sustentabilidade da qualidade de vida das populações. V. Propor ações de sensibilização relativas ao uso ético das telecomunicações.
---------------------------	--

Objetivos Específicos	Conteúdos	Conceitos	Atividades / Estratégias	Recursos	Tempo
1. Relacionar o aumento de relações espaciais e pessoais com a modernização dos transportes e das comunicações 2. Discutir as implicações do uso dos transportes e das TIC na qualidade de vida da população 3. Identificar aspetos positivos e negativos das TIC	* Problemas de segurança, de saúde e ambientais associados ao uso dos transportes e das comunicações * Aspetos positivos e negativos das TIC * Medidas para solucionar problemas identificados	* Aldeia Global, Globalização, TIC e Qualidade de Vida	* Recolha de informação junto dos alunos sobre conteúdos da aula anterior	Quadro; Caderno diário	10 mins.
			* Visualização de imagens e vídeos relativos a problemas de segurança, de saúde e ambientais associados ao uso dos transportes	Computador; Projektor	20 mins.
			* Interpretação de gráficos com informação estatística sobre sinistralidade rodoviária	Computador; Projektor	10 mins.
			* Visualização de imagens relativas a vantagens e problemas associados ao uso das comunicações	Computador; Projektor	20 mins.
			* Construção de informação de síntese sobre os problemas de segurança, de saúde e ambientais associados ao uso dos transportes e comunicações	Quadro; Caderno diário	15 mins.
			* Realização de debate sobre a utilização da Internet, abordando as suas vantagens e desvantagens e medidas que fomentem o seu uso de forma ética	Quadro; Caderno diário	15 mins.
					Total: 90 mins.

Avaliação:	Contínua, com base na participação, atitudes e comportamento dos alunos ao longo da aula.
------------	---

Quadro 18 – Planificação da aula lecionada a 16.05.2019.



FONTE: www.istockphoto.com

Modo de Transporte:

Problema:

Prof. Ricardo Milheiro

Geografia A – 11º ano

Figura 69 – Imagem projetada na aula de 16.05.2019 (exemplo 1).

Paulo Sande e Santana Lopes envolvidos em acidente rodoviário

Lusa

15 Mai, 2019, 17:57 / atualizado em 15 Mai, 2019, 18:01 | Política



O presidente do partido Aliança, Pedro Santana Lopes, e o cabeça de lista às eleições europeias, Paulo Sande, ficaram hoje feridos num acidente de viação, disse à Lusa fonte da candidatura.

FONTE: rtp.pt

Prof. Ricardo Milheiro

Geografia A – 11º ano

Figura 70 – Imagem projetada na aula de 16.05.2019 (exemplo 2).



FONTE: sol.sapo.pt

Modo de Transporte:

Problema:

Prof. Ricardo Milheiro

Geografia A – 11º ano

Figura 71 – Imagem projetada na aula de 16.05.2019 (exemplo 3).



FONTE: www.istockphoto.com



FONTE: www.istockphoto.com

Modo de Transporte

Problema

Prof. Ricardo Milheiro

Geografia A – 11º ano

Figura 72 – Imagem projetada na aula de 16.05.2019 (exemplo 4).

Escola Secundária
Maria Amália
Vaz de Carvalho



FONTE: naturlink.pt

Modo de Transporte	Problema

Prof. Ricardo Milheiro

Geografia A – 11º ano

Figura 73 – Imagem projetada na aula de 16.05.2019 (exemplo 5).

Foram também **exploradas imagens** sobre campanhas de prevenção de alguns dos problemas abordados, com destaque para a sinistralidade rodoviária, conforme exemplo, em seguida, de cartaz da Autoridade Nacional para a Segurança Rodoviária (Figura 74).



Figura 74 – Exemplo de cartaz explorado na aula de 16.05.2019.

Procedeu-se ainda à **construção de uma síntese** dos conteúdos abordados, com contributos dos alunos, a qual serviu de base à elaboração de um resumo com os principais conteúdos lecionados durante a aula. Em seguida, apresenta-se esse resumo que, à semelhança do sucedido em aulas anteriores, foi enviado à professora orientadora, após a aula, a qual o reencaminhou aos alunos (Quadro 19).

MODO DE TRANSPORTE	PROBLEMAS			16.MAIO.2019	
	Segurança	Ambiente	Saúde	CONCEITOS	
RODOVIÁRIO	* Sinistralidade (Acidentes de viação)	* Poluição atmosférica * Poluição sonora * Ocupação de terrenos de aptidão agrícola	* Doenças respiratórias, de pele, cardiovasculares e cancro * Doenças auditivas * Stress * Invalidez	"Aldeia Global"	Expressão usada para descrever o resultado da compressão do espaço-tempo que tende a transformar o Mundo num território "pequeno", pelas interrelações e interdependências cada vez maiores entre as várias regiões (económicas, sociais, etc.), devido às inovações tecnológicas nos transportes e comunicações
AÉREO	* Atentados terroristas * Acidentes	* Poluição atmosférica * Poluição sonora	* Doenças respiratórias, de pele, cardiovasculares e cancro * Doenças auditivas	Globalização	Processo de integração global, a nível económico, social, cultural e político, fomentado pelo desenvolvimento dos transportes e comunicações, ocorrido nas últimas décadas
MARÍTIMO	* Naufrágios	* Poluição: marés negras e lavagem de porões em alto mar	-	Qualidade de Vida	Situação de bem-estar das populações que passa pela satisfação das suas necessidades em vários domínios (económico, social, psicológico e ambiental)

PROBLEMAS / ASPETOS NEGATIVOS					
	Segurança	Sociais	Saúde	Económicos	Culturais
COMUNICAÇÕES	* Proteção de dados * Ataques informáticos	* Risco de exposição da vida privada através das redes sociais * Risco de isolamento social, devido a dependência do uso das TIC * Risco de infoexclusão * Criação de falsas identidades nas redes sociais	* Emissão de radiações eletromagnéticas * Problemas psicológicos	* Desigualdades no acesso à informação a várias escalas (regional, nacional, global) podem acentuar contrastes económicos	* Risco de desaparecimento de tradições e costumes locais ou regionais

ASPETOS POSITIVOS (Sociais / Económicos / Culturais)	
COMUNICAÇÕES	* Aproximação de pessoas e regiões dos centros de decisão, promovendo o desenvolvimento regional e combatendo assimetrias regionais * Facilidade de contactar com outros povos e culturas * Melhoria da qualidade de vida, através da maior facilidade de acesso a transportes, comércio e serviços (mais rápidos e eficientes) * Quebra do isolamento informativo, dada a facilidade de acesso a informação * Rápida difusão de inovações e do conhecimento em geral * Estímulo económico através da criação de novos serviços e de novas possibilidades de emprego

Quadro 19 – Resumo dos principais conteúdos da aula de 16.05.2019.

4.3.3.3.4. Aula de 21.05.2019

A quarta aula desta sequência letiva foi lecionada na aula seguinte da disciplina, a **21 de Maio**, apresentando-se, na página seguinte, a planificação da mesma (Quadro 20).

No decorrer desta aula, após o respetivo sumário, começou-se por efetuar uma **recolha de informação** junto dos alunos sobre os conteúdos lecionados na aula anterior. De seguida, procedeu-se à conclusão da planificação da aula anterior, tendo-se realizado um **debate de ideias** acerca dos problemas associados ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em geral e da internet, em particular, abordando vantagens e desvantagens, bem como medidas para promover uma utilização baseada em princípios éticos e combater os problemas identificados.

Prosseguiu-se com a concretização da planificação de aula do próprio dia, iniciando-se a última unidade temática da planificação de médio prazo para as aulas a serem lecionadas (unidade **5 – “A integração de Portugal na União Europeia: novos desafios, novas oportunidades”**). Assim, começaram por se abordar alguns dos símbolos da União Europeia, tendo-se lançado o tema através da **exploração de imagens** sobre hipotéticas alterações da bandeira da UE face à questão política complexa da saída do Reino Unido, habitualmente referida como *Brexit*. Após o quadro da planificação, apresentam-se alguns exemplos de imagens projetadas acerca desta questão, através de apresentação elaborada para o efeito (Figuras 75 a 77).

TEMA:	5. A integração de Portugal na União Europeia (UE): novos desafios, novas oportunidades	Ano Letivo:	2018/2019	Turma:	11.º SE1
				Data:	21.MAIO.2019

Aprendizagens Essenciais:	I. Reconhecer as principais etapas da construção da União Europeia (UE), analisando fontes diversas. II. Refletir sobre os desafios e as oportunidades que se colocam a Portugal e à União Europeia (UE) perante os últimos alargamentos e a previsível integração de novos países.
---------------------------	--

Objetivos Específicos	Conteúdos	Conceitos	Atividades / Estratégias	Recursos	Tempo
1. Descrever os diferentes alargamentos da UE 2. Conhecer os critérios definidos pelo Conselho Europeu para adesão dos PECO (Países da Europa Central e Oriental) 3. Identificar os principais desafios para Portugal do alargamento da UE	* Etapas da construção da UE: países fundadores, principais tratados e alargamentos * Principais Instituições Europeias: Comissão Europeia; Conselho Europeu; Conselho da UE; Parlamento Europeu * Desafios para Portugal do alargamento da UE	* CEE; Ato Único Europeu; Mercado Único; Tratado de Roma; Tratado de Maastricht; Tratado de Amesterdão; Acordos de Schengen; PECO; Zona Euro	* Recolha de informação junto dos alunos, sobre conteúdos da aula anterior, efetuando resumo dos mesmos	Quadro; Caderno diário	15 mins.
			* Exploração de algumas imagens sobre a UE e os seus símbolos	Computador; Projektor	10 mins.
			* Visualização de alguns vídeos sobre as etapas da construção da UE	Computador; Projektor	20 mins.
			* Definição de alguns conceitos relativos à construção da UE e suas instituições	Quadro; Caderno diário	15 mins.
			* Interpretação de mapas do manual e de outras fontes sobre os alargamentos da UE e os candidatos à adesão	Manual	15 mins.
			* Construção de informação de síntese sobre os diferentes alargamentos da UE e respetivos impactos para Portugal	Quadro; Caderno diário	15 mins.
					Total: 90 mins.

Avaliação:	Contínua, com base na participação, atitudes e comportamento dos alunos ao longo da aula. Teste formativo na aula de 30.05.2019.
------------	--

Quadro 20 – Planificação da aula lecionada a 21.05.2019.



FONTE: <https://www.tagesschau.de/ausland/brexit-oettinger-101.html>

Prof. Ricardo Milheiro

Geografia A – 11º ano

Figura 75 – Imagem projetada na aula de 21.05.2019 (exemplo 1).



FONTE: <https://pt.euronews.com/2017/05/08/banksy-retira-uma-estrela-da-bandeira-da-ue>

Prof. Ricardo Milheiro

Geografia A – 11º ano

Figura 76 – Imagem projetada na aula de 21.05.2019 (exemplo 2).

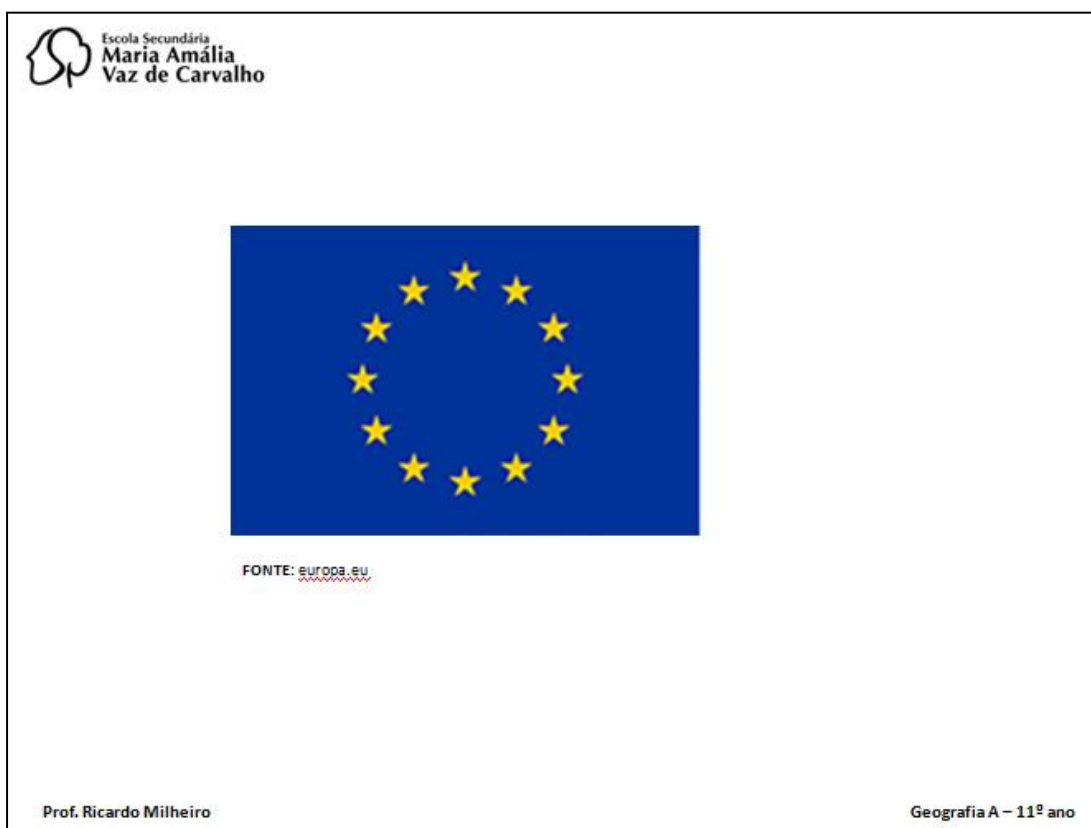


Figura 77 – Imagem projetada na aula de 21.05.2019 (exemplo 3).

No prosseguimento da aula, **exploraram-se alguns vídeos** e procedeu-se também à **exploração de mapas e de uma animação** (disponível na internet, através de http://www.europarl.europa.eu/external/html/euenlargement/default_pt.htm#accession1958) criada pelo Parlamento Europeu e pela Comissão Europeia, sobre os estados fundadores da UE e os seus sucessivos alargamentos (Figura 78).

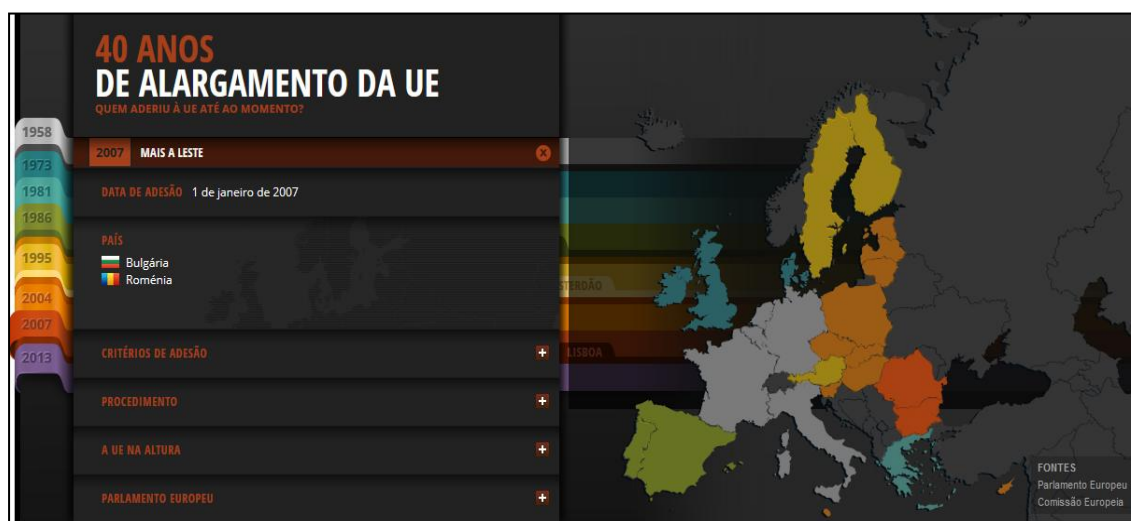


Figura 78 – Imagem da animação explorada na aula de 21.05.2019.

Com base nos contributos dos alunos resultantes da exploração destes recursos, procedeu-se depois à **elaboração de sínteses** com informação sobre os vários alargamentos da UE, por ordem cronológica e sobre os impactos que os alargamentos têm para Portugal e para a própria UE.

Em seguida, apresenta-se resumo elaborado sobre os conteúdos desta aula, com base nas sínteses construídas com os contributos dos alunos (Quadros 21.1 e 21.2). À semelhança de aulas anteriores, o mesmo foi enviado à professora orientadora, após a aula. Deve notar-se que, por uma questão de melhor organização e sistematização dos conteúdos, tendo em vista a promoção da consolidação de conhecimentos e organização do estudo por parte dos alunos, os conteúdos incluídos no resumo desta aula estão de acordo com a planificação da aula, o que não correspondeu exatamente ao que foi lecionado na mesma. A mesma opção foi aplicada às duas aulas seguintes.

A UNIÃO EUROPEIA (UE)					21.MAIO.2019
ESTADOS-MEMBROS DA UE					1/2
ANO	ETAPA	Nr. de Novos ESTADOS-MEMBROS	Total ESTADOS-MEMBROS	PAÍSES QUE ADEREM À UE	
I	1957 (1958)	FUNDAÇÃO (TRATADO DE ROMA)	6	6	* NL - Países Baixos * BE - Bélgica * LU - Luxemburgo * DE - Alemanha * FR - França * IT - Itália
II	1973	1ª ALARGAMENTO	3	9	* DK - Dinamarca * UK - Reino Unido * IE - Irlanda
III	1981	2ª ALARGAMENTO	1	10	* EL - Grécia
IV	1986	3ª ALARGAMENTO	2	12	* PT - Portugal * ES - Espanha
V	1995	4ª ALARGAMENTO	3	15	* AT - Áustria * SE - Suécia * FI - Finlândia
VI	2004	5ª ALARGAMENTO	10	25	* EE - Estónia * LV - Letónia * LT - Lituânia * PL - Polónia * CZ - República Checa * SK - Eslováquia * HU - Hungria * SI - Eslovénia * MT - Malta * CY - Chipre
VII	2007	6ª ALARGAMENTO	2	27	* RO - Roménia * BG - Bulgária
VIII	2013	7ª ALARGAMENTO	1	28	* HR - Croácia

PAÍSES CANDIDATOS A MEMBRO DA UE	
NEGOCIAÇÕES DE ADESAO JÁ INICIADAS	* Turquia (desde 2005) * Montenegro (desde 2012) * Sérvia (desde 2014)
OUTROS CANDIDATOS	* Macedónia do Norte (pedido 2005) * Albânia (pedido 2014) * Bósnia-Herzegovina (pedido 2016)
POTENCIAL CANDIDATO	* Kosovo
Islândia - apresentou pedido de adesão, mas retirou-o em 2015	

CRITÉRIOS DE ADESAO (CRITÉRIOS DE COPENHAGA - 1993)	
1. Critério Político	* Possuir instituições estáveis, capazes de garantir a democracia, os direitos humanos, o respeito pelas minorias e a sua proteção
2. Critério Económico	* Possuir uma economia de mercado capaz de responder à concorrência dentro e fora da UE
3. Critério do acervo comunitário	* Ter capacidade para assumir as suas obrigações resultantes da adesão aos objetivos da união política, económica e monetária
* Além destes critérios, a serem cumpridos pelos candidatos, a UE deve avaliar se é capaz de integrar o respetivo candidato	

IMPACTOS DO ALARGAMENTO	
Para a UE	* Oportunidades Económicas (expansão do Mercado Único) * Oportunidades Políticas (reforço político da UE no espaço mundial)
Para PORTUGAL	* Positivos: - oportunidades de desenvolvimento económico, devido ao alargamento do Mercado Único - reforço das relações diplomáticas com os novos Estados-membros * Negativos: - reforço da posição periférica face à concorrência dos países de Leste (PECO) - redução da atribuição de fundos estruturais - maior concorrência para as exportações portuguesas e no Investimento Estrangeiro

CONCEITOS	
PECO	Países da Europa Central e Oriental
Mercado Único	União económica caracterizada pela livre circulação de: i) mercadorias ii) serviços iii) pessoas iv) capitais
ZONA EURO	Conjunto dos países da UE em que circula a moeda única - EURO

PRINCIPAIS INSTITUIÇÕES EUROPEIAS	
1. COMISSÃO EUROPEIA	* Membros: Conjunto ("colégio") de Comissários, um por cada país da UE * Funções: Defende os interesses gerais da UE, mediante a apresentação de propostas legislativas e a execução da legislação, das políticas e do orçamento da UE * Presidente: Jean-Claude Juncker
2. PARLAMENTO EUROPEU	* Assembleia de eurodeputados diretamente eleita pelos cidadãos europeus de cada estado-membro * Funções: responsabilidades legislativas, orçamentais e de supervisão
3. CONSELHO EUROPEU	* Membros: Chefes de Estado ou de Governo dos países da UE, Presidente do Conselho Europeu, Presidente da Comissão Europeia * Funções: define as orientações e prioridades políticas gerais da UE * Presidente atual: Donald Tusk
4. CONSELHO DA UE (CONSELHO DE MINISTROS)	* Membros: ministros dos governos de cada país da UE, em função da matéria agendada * Funções: aprova a legislação e coordena as políticas * Presidente: a presidência é exercida rotativamente pelos países da UE, por períodos de 6 meses

Quadro 21.1 – Resumo dos conteúdos da aula de 21.05.2019 (página 1 de 2).

MARCOS IMPORTANTES DA CONSTRUÇÃO EUROPEIA		
Criação da CECA (Comunidade Europeia do Carvão e do Aço)	1951	-
TRATADO DE ROMA	1957	Ato Fundador - Fundação da Comunidade Económica Europeia (CEE) Fundada no pós-II Guerra Mundial, tendo como principais objetivos : - Promover a união e a paz duradoura entre os vários países da Europa; - Trabalhar pelo progresso económico e social
Tratado de Fusão	1965	Funde a CEE, a CECA e a EURATOM.
Criação do FEDER (Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional)	1975	Fundo que assegura a transferência de recursos financeiros das regiões mais ricas para as menos desenvolvidas
Primeiras Eleições para o Parlamento Europeu	1979	-
Ato Único Europeu	1986 (1987)	Tratado que prevê eliminar os obstáculos ao livre fluxo de comércio, pretendendo transformar a CEE num verdadeiro mercado comum sem fronteiras - Mercado Único .
Tratado de MAASTRICHT	1992 (1993)	Ou Tratado da União Europeia (UE) - Tratado que institui a UE e cria condições para o alargamento de 1995 e para a UEM (União Económica e Monetária)
Mercado Único	1993	Conclusão do processo de criação do Mercado Único .
Acordos de SCHENGEN	1995	Livre circulação de pessoas, sem necessidade de controlo de passaportes entre os Estados-Membros e restantes países que os assinaram.
Tratado de AMSTERDÃO	1997 (1999)	Fortalece as funções do Parlamento Europeu
União Económica Monetária	1999	Criação da moeda única - EURO
Tratado de Nice	2001	Cria condições para o grande alargamento de 2004.
Início da circulação do EURO	2002	Dinamarca, Suécia e Reino Unido ficam de fora.
Tratado de Lisboa	2007 (2009)	Reforma das instituições europeias, tornando-as mais eficientes.

Quadro 21.2 – Resumo dos conteúdos da aula de 21.05.2019 (página 2 de 2).

4.3.3.3.5. Aula de 28.05.2019

A quinta aula desta sequência letiva foi lecionada a **28 de Maio**. No período entre a aula anterior e esta, as duas aulas da disciplina que entretanto ocorreram consistiram numa aula de revisões para o teste sumativo, a 22.05.2019 e na realização desse mesmo teste sumativo, por parte dos alunos, a 23.05.2019. A respetiva planificação para a aula de **28 de Maio** é apresentada na página seguinte (Quadro 22).

No decorrer desta aula, após ter sido ditado o respetivo sumário, começou por se efetuar uma **recolha de informação** junto dos alunos sobre os conteúdos lecionados em aulas anteriores. De seguida, procedeu-se à conclusão da planificação da aula anterior, tendo-se efetuado **exploração de mapas**, nomeadamente sobre os países candidatos a aderir à UE, bem como a **exploração de vídeos**, apresentando-se, em seguida, uma imagem exemplificativa de um desses vídeos (Figura 79), sobre os critérios de adesão de países à UE, também conhecidos como Critérios de Copenhaga (disponível na internet, através de <https://www.youtube.com/watch?v=DlzuWM5rrEo>). Com base nos contributos dos alunos, resultantes da exploração dos recursos referidos, procedeu-se à **elaboração de sínteses** de conteúdos, o que permitiu concluir a planificação da aula anterior.



Figura 79 – Imagem de vídeo explorado na aula de 28.05.2019.

A aula prosseguiu com a **exploração de vídeos e de textos** sobre a política ambiental europeia e seus impactos em Portugal. Efetuou-se, ainda, a **elaboração de uma síntese** sobre tais conteúdos, com os contributos dos alunos, a qual serviu de base ao resumo com os principais conteúdos planificados para esta aula (Quadro 23).

TEMA:	5. A integração de Portugal na União Europeia (UE): novos desafios, novas oportunidades	Ano Letivo:	2018/2019	Turma:	11º SE1
				Data:	28.MAIO.2019

Aprendizagens Essenciais:	III. Analisar a evolução das políticas nacionais e as ações da União Europeia, entre outras entidades não europeias, em matéria ambiental. IV. Identificar as principais áreas protegidas em Portugal, interpretando mapas (em formato analógico e/ou digital). V. Relacionar a localização dos principais espaços de proteção ambiental e o seu contributo para o equilíbrio sustentável de ordenamento do território.
---------------------------	---

Objetivos Específicos	Conteúdos	Conceitos	Atividades / Estratégias	Recursos	Tempo
1. Reconhecer a importância que a Política do Ambiente tem vindo a assumir na União Europeia 2. Identificar os objetivos do programa ambiental da União Europeia 3. Conhecer os impactos das políticas ambientais europeias em Portugal 4. Discutir as realizações mais importantes, em Portugal, no domínio da política do ambiente	* Políticas ambientais europeias - VII Programa Geral de Ação: vetores fundamentais; principais objetivos	* Áreas Protegidas; Rede Natura 2000; Desenvolvimento Sustentável; Qualidade de Vida	* Recolha de informação junto dos alunos, sobre conteúdos da aula anterior, efetuando resumo dos mesmos	Quadro; Caderno diário	15 mins.
	* Prioridades da política ambiental em Portugal * Principais medidas ambientais em Portugal e planos associados * Áreas protegidas: Parques Naturais e Reservas Naturais * Rede Natura 2000: SIC - Sítios de Importância Comunitária; ZPE - Zonas de Proteção Especial		* Visualização de vídeo sobre a Política Ambiental Comunitária	Computador; Projetor	10 mins.
			* Construção de informação de síntese sobre o atual Programa de Ação Ambiental da UE	Quadro; Caderno diário	15 mins.
			* Exploração de textos do manual sobre os impactos das políticas ambientais europeias em Portugal (p. 208)	Manual; Caderno diário	10 mins.
			* Visualização de vídeo sobre a Rede Natura 2000	Computador; Projetor	10 mins.
			* Interpretação de mapas do manual sobre a Rede Natura 2000	Manual; Caderno diário	10 mins.
			* Construção de informação de síntese sobre a política ambiental em Portugal	Quadro; Caderno diário	20 mins.
			Total: 90 mins.		
Avaliação:	Continua, com base na participação, atitudes e comportamento dos alunos ao longo da aula. Teste formativo na aula de 30.05.2019.				

Quadro 22 – Planificação da aula lecionada a 28.05.2019.

28.MAIO.2019

POLÍTICA AMBIENTAL DA UNIÃO EUROPEIA (UE)

O crescimento económico que se pretende para uma Europa competitiva deve promover:

- * Desenvolvimento sustentável
- * Qualidade de vida dos seus cidadãos

VII PROGRAMA GERAL DE AÇÃO AMBIENTAL da UE

LEMA:

"Viver bem, dentro das limitações do nosso planeta"

Vetores Fundamentais

1. Resolução de grandes problemas ambientais e oportunidades para tornar o ambiente mais resiliente a riscos e alterações sistémicas
2. Orientação de políticas para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo
3. Necessidade de reformas estruturais e possibilidade de novas oportunidades para uma economia verde inclusiva
4. Importância da Cimeira Rio+20 para a dimensão das preocupações ambientais a nível mundial

Principais Objetivos

1. Proteger, conservar e reforçar o capital natural da UE
2. Tornar a UE numa economia de baixo consumo de carbono, eficiente na utilização de recursos, verde e competitiva
3. Proteger os cidadãos da UE contra pressões de carácter ambiental e riscos para a saúde e o bem-estar
4. Maximizar os benefícios da legislação da UE relativa ao ambiente.
5. Melhorar a fundamentação da política do ambiente.
6. Assegurar investimentos para a política ambiental e climática e determinar preços corretamente.
7. Melhorar a integração e coerência das políticas ambientais
8. Aumentar a sustentabilidade das cidades na UE
9. Melhorar a eficácia da UE face aos desafios ambientais à escala regional e mundial

CONCEITOS

Desenvolvimento Sustentável

Desenvolvimento assente numa utilização responsável e eficiente dos recursos, sem comprometer a sua disponibilidade para as gerações futuras

Qualidade de Vida

Situação de bem-estar das populações que passa pela satisfação das suas necessidades em vários domínios (económico, social, psicológico e ambiental).

Áreas Protegidas

Classificação de determinadas regiões do país, devido à importância do património natural nelas contido

Rede Natura 2000

Conjunto de áreas protegidas a nível europeu, constituindo uma rede ecologicamente coerente, com diretivas que estabelecem as bases para a proteção e conservação da fauna selvagem e *habitats* da Europa

Impactos das políticas ambientais europeias para Portugal

- * Publicação, em 1987, da **Lei de Bases do Ambiente**, que se encontra em vigor até hoje
- * Publicação de vários outros documentos legislativos, nos anos seguintes, com destaque para a **Lei da Água**, em 2005 (atualizada em 2012).
- * Criação, em 1990, pela primeira vez em Portugal, do Ministério do Ambiente
- * Definição dum conjunto de prioridades de intervenção ambiental e de planos específicos de ordenamento e gestão dos recursos

PRIORIDADES AMBIENTAIS EM PORTUGAL

1. Tratamento dos Resíduos Sólidos Urbanos e Industriais
2. Gestão e Conservação dos Recursos Hídricos
3. Requalificação e Proteção da Orla Costeira

Medidas e Planos Associados

- * PERSU - Plano Estratégico para os Resíduos Sólidos Urbanos
- * PNA
* PBH / PGRH
- * POOC
- * **Áreas protegidas** (Parques Naturais, Reservas Naturais, etc.)
* **Rede Natura 2000**
(ZPE - Zonas de Proteção Especial;
SIC - Sítios de Importância Comunitária)

Quadro 23 – Resumo dos principais conteúdos da aula de 28.05.2019.

4.3.3.3.6. Aula de 29.05.2019

A sexta aula desta sequência letiva foi lecionada no dia seguinte, ou seja, a **29 de Maio**. A respetiva planificação é apresentada na página seguinte (Quadro 24).

No decorrer desta aula, após ter sido ditado o respetivo sumário e **recolhida informação junto dos alunos** sobre conteúdos abordados na aula anterior, concluiu-se a planificação da aula anterior, através da **exploração de um vídeo** e da **exploração de mapas** sobre a Rede Natura 2000, bem como através da **elaboração de uma síntese** de informação, com os contributos dos alunos.

A aula prosseguiu com a execução da planificação para esta aula, nomeadamente através da **exploração de um texto** do manual, bem como de **mapas** sobre as alterações climáticas e seus potenciais impactos na UE. Procedeu-se, de seguida, à **exploração de mapas do manual** sobre disparidades económicas nos países da UE, tendo-se solicitado aos alunos que destacassem os principais contrastes territoriais evidenciados por tais mapas. Após o quadro da planificação, apresenta-se um exemplo desses mapas (Figura 81).

Depois, efetuou-se a **exploração de vídeos** sobre a Estratégia Europa 2020 e os Fundos Europeus Estruturais e de Investimento, apresentando-se de seguida imagem exemplificativa (Figura 80) de um desses vídeos (disponível na internet, através de <https://www.youtube.com/watch?v=I-x96XPHj48>). Por fim, procedeu-se à **elaboração de uma síntese de informação**, com contributos dos alunos, resultantes da exploração dos recursos utilizados.



Figura 80 – Imagem de vídeo explorado na aula de 29.05.2019.

TEMA:	5. A integração de Portugal na União Europeia (UE): novos desafios, novas oportunidades	Ano Letivo:	2018/2019	Turma:	11º SE1
				Data:	29.MAIO.2019
Aprendizagens Essenciais:	V. Relacionar a localização dos principais espaços de proteção ambiental e o seu contributo para o equilíbrio sustentável de ordenamento do território. VI. Apontar as principais disparidades regionais de desenvolvimento em Portugal e na União Europeia. VII. Emitir opinião sobre atuações concretas que potenciem a posição relativa de Portugal na Europa e no Mundo em resultado das dinâmicas políticas e económicas da UE e do processo de desenvolvimento da globalização.				
Objetivos Específicos	Conteúdos	Conceitos	Atividades / Estratégias	Recursos	Tempo
1. Compreender os desafios colocados pelas alterações climáticas na UE e os respetivos contrastes regionais 2. Compreender que a política comunitária visa a coesão económica e social dos estados-membros 3. Reconhecer a existência de disparidades económicas e sociais a nível regional	* Impactos potenciais das alterações climáticas na UE * Contrastes de desenvolvimento na Europa * Política de Coesão 2014-2020 e Estratégia Europa 2020 * Fundos Europeus Estruturais e de Investimento: FEDER; Fundo de Coesão; FSE; FEADER; FEAMP	* Assimetrias Regionais; Fundos Europeus Estruturais e de Investimento	* Recolha de informação junto dos alunos, sobre conteúdos da aula anterior, efetuando resumo dos mesmos	Quadro; Caderno diário	10 mins.
			* Exploração de texto do manual sobre as alterações climáticas na UE (p. 210)	Manual; Caderno diário	10 mins.
			* Interpretação de mapa do manual sobre impactos potenciais das alterações climáticas na UE (p. 211)	Manual; Caderno diário	10 mins.
			* Interpretação de mapa do manual sobre disparidades de riqueza nos países da UE (p. 213)	Manual; Caderno diário	10 mins.
			* Visualização de vídeos sobre a Estratégia Europa 2020 e os Fundos Europeus Estruturais e de Investimento	Computador; Projetor	15 mins.
			* Interpretação de mapa do manual sobre a Estratégia Europa 2020 (pp. 216-217)	Manual; Caderno diário	15 mins.
			* Construção de informação de síntese sobre a Política de Coesão 2014-2020 e a Estratégia Europa 2020	Quadro; Caderno diário	20 mins.
					Total: 90 mins.
Avaliação:	Contínua, com base na participação, atitudes e comportamento dos alunos ao longo da aula. Teste formativo na aula de 30.05.2019.				

Quadro 24 – Planificação da aula lecionada a 29.05.2019.

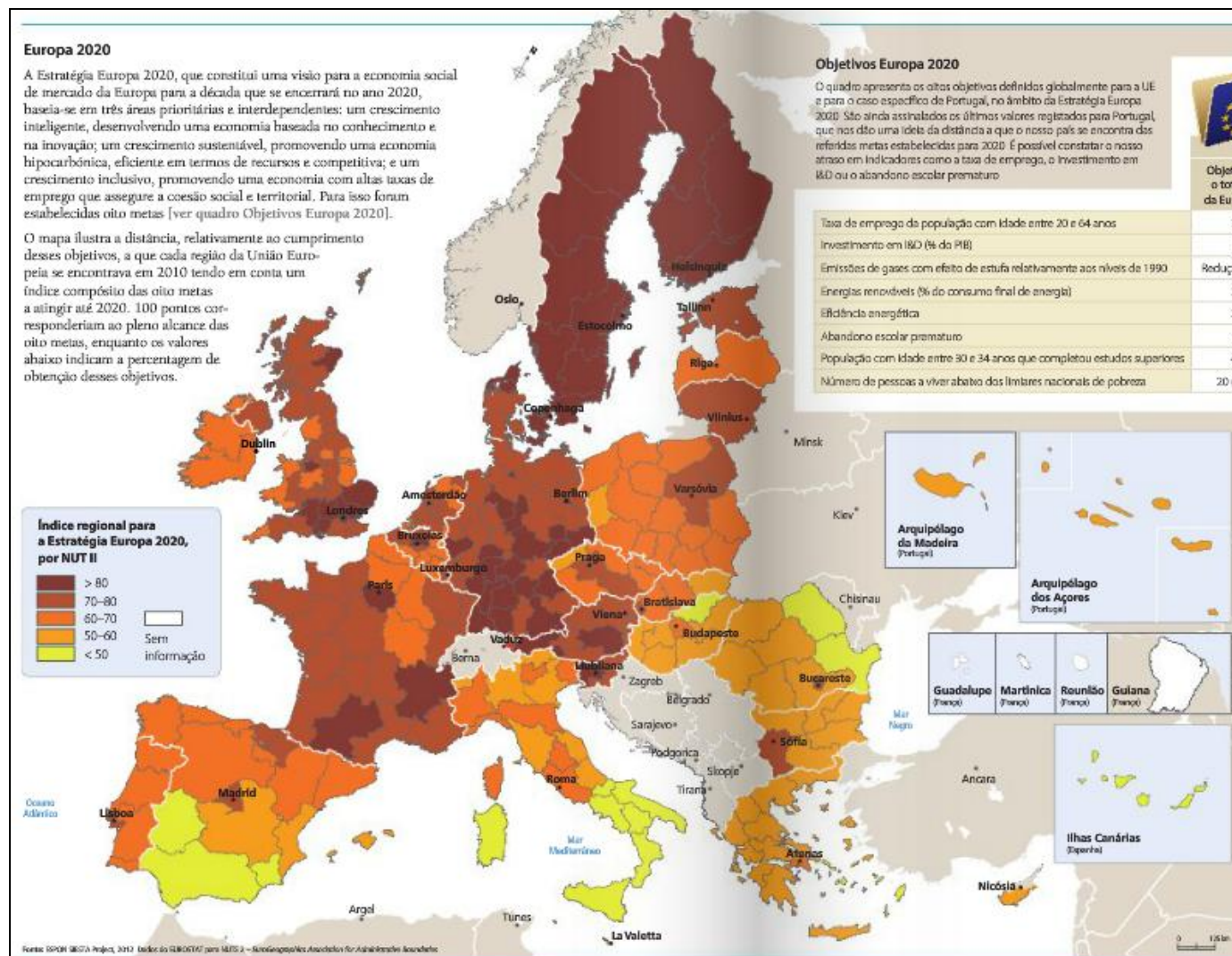
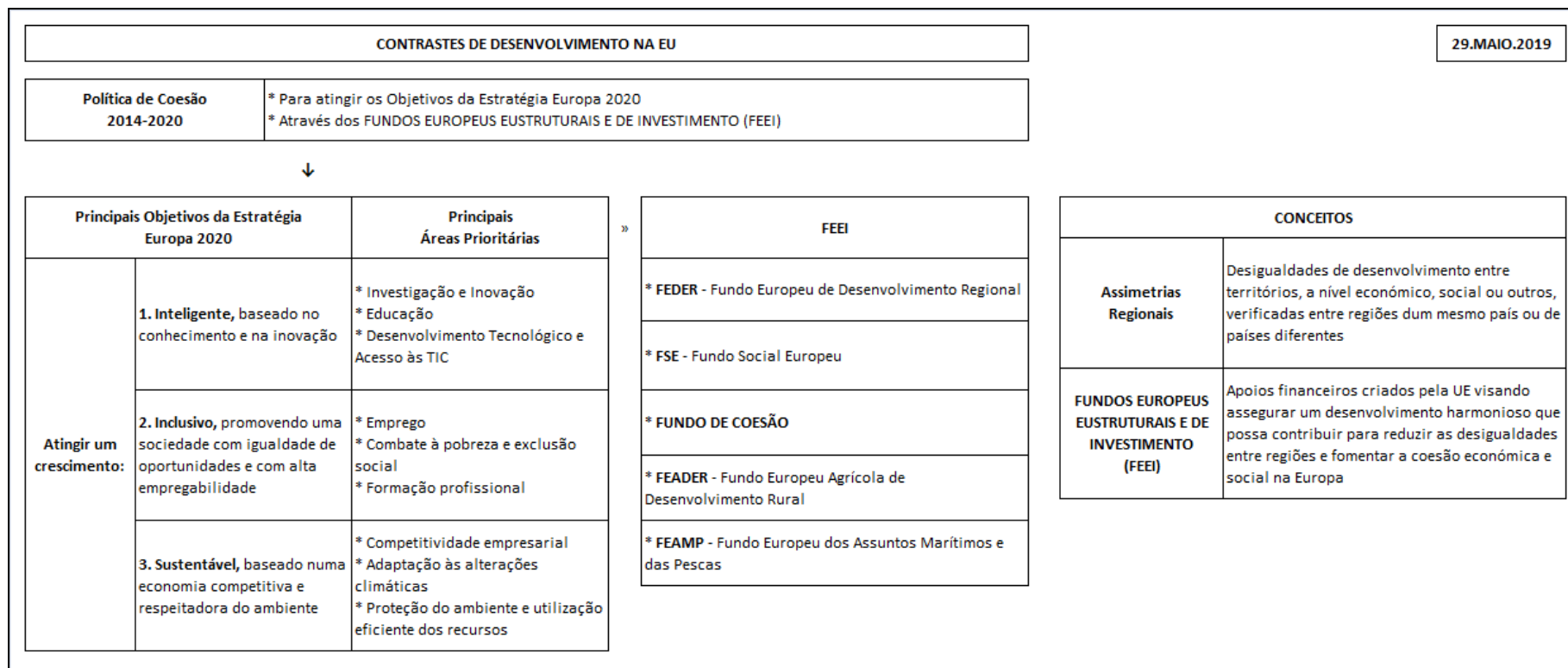


Figura 81 – Imagem de mapa do manual (pp. 216-217) explorado na aula de 29.05.2019.

Na página seguinte, apresenta-se resumo elaborado com os principais conteúdos relativos à planificação elaborada para esta aula, tendo por base a síntese construída com os contributos dos alunos (Quadro 25).



Quadro 25 – Resumo dos principais conteúdos da aula de 29.05.2019.

4.3.3.3.7. Aula de 30.05.2019

A sétima e última aula desta sequência letiva foi lecionada no dia seguinte, **30 de Maio**, apresentando-se, na página seguinte, a respetiva planificação (Quadro 26).

No decorrer desta aula, após ter sido ditado o respetivo sumário, procedeu-se à **recolha de informação** junto dos alunos sobre os conteúdos lecionados na aula anterior, tendo-se retomado a **elaboração de síntese de informação** do final da aula anterior, através da construção de um quadro-síntese. Procedeu-se, de seguida, à **exploração de mapas** do manual sobre modelos territoriais de desenvolvimento na Europa e sobre contrastes de desenvolvimento em Portugal, bem como à **exploração de um texto** do manual, também sobre os mesmos conteúdos.

Na segunda metade da aula, os alunos procederam à **realização de um teste formativo** elaborado para o efeito, sobre os principais conteúdos respeitantes à totalidade da **unidade 5** (“A integração de Portugal na União Europeia: novos desafios, novas oportunidades”), uma vez que tais conteúdos não tinham sido avaliados no teste sumativo realizado pela professora orientadora na semana anterior. Depois do quadro da planificação para esta aula, apresenta-se o enunciado do teste formativo (Figuras 82.1 a 82.4) e, logo após, apresenta-se igualmente a respetiva correção do mesmo (Figuras 83.1 a 83.4).

Por fim, apresenta-se, ainda, resumo elaborado com os principais conteúdos relativos à planificação elaborada para esta aula, tendo por base a síntese de informação construída com os contributos dos alunos (Quadro 27).

TEMA:	5. A integração de Portugal na União Europeia (UE): novos desafios, novas oportunidades	Ano Letivo:	2018/2019	Turma:	11.º SE1
Aprendizagens Essenciais:	VI. Apontar as principais disparidades regionais de desenvolvimento em Portugal e na União Europeia. VII. Emitir opinião sobre atuações concretas que potenciem a posição relativa de Portugal na Europa e no Mundo em resultado das dinâmicas políticas e económicas da UE e do processo de desenvolvimento da globalização.				
Data:	30.MAIO.2019				

Objetivos Específicos	Conteúdos	Conceitos	Atividades / Estratégias	Recursos	Tempo
1. Compreender que a política comunitária visa a coesão económica e social dos estados-membros 2. Reconhecer a existência de disparidades económicas e sociais a nível regional	* Modelos territoriais de desenvolvimento na Europa * Contrastes de desenvolvimento em Portugal	* Modelo da "Banana Azul" (ou do Pentágono)	* Recolha de informação junto dos alunos, sobre conteúdos da aula anterior, efetuando resumo dos mesmos	Quadro; Caderno diário	10 mins.
			* Interpretação de mapa do manual sobre modelo territorial de desenvolvimento na Europa (p. 215)	Manual; Quadro Caderno diário	15 mins.
			* Exploração de texto do manual sobre contrastes de desenvolvimento regional em Portugal (p. 218)	Manual; Caderno diário	10 mins.
			* Interpretação de mapa do manual sobre contrastes de desenvolvimento regional em Portugal (p. 215)	Manual; Quadro Caderno diário	10 mins.
			* Realização de Teste de Avaliação Formativa sobre os principais conteúdos abordados na presente aula e nas aulas anteriores	Teste de Avaliação Formativa	45 mins.
					Total: 90 mins.
Avaliação:	Contínua, com base na participação, atitudes e comportamento dos alunos ao longo da aula. Teste formativo.				

Quadro 26 – Planificação da aula lecionada a 30.05.2019.

Turma: 11º SE1

Nome: _____ Número: _____

Avaliação: _____

**A integração de Portugal na União Europeia (UE):
novos desafios, novas oportunidades**

1. Assinale com "X" a opção que completa corretamente cada uma das seguintes afirmações. [0,8 valores cada]

1.1. O tratado fundador da CEE, conhecido como Tratado de Roma, foi assinado em:

- | | |
|--------------------------------|--------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1951. | <input type="checkbox"/> 1957. |
| <input type="checkbox"/> 1965. | <input type="checkbox"/> 1986. |

1.2. Os países que assinaram o Tratado de Roma foram:

- ☐ Holanda, Bélgica, Luxemburgo, Alemanha (RFA), França e Reino Unido.
- ☐ Holanda, Luxemburgo, Suíça, Alemanha (RFA), França e Itália.
- ☐ Holanda, Bélgica, França, Itália, Dinamarca e Reino Unido.
- ☐ Holanda, Bélgica, Luxemburgo, Alemanha (RFA), França e Itália.

1.3. O tratado, assinado em 1986, que criou as condições para que se estabelecesse o Mercado Único foi:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Tratado de Maastricht. | <input type="checkbox"/> Ato Único Europeu. |
| <input type="checkbox"/> Tratado de Amesterdão. | <input type="checkbox"/> Tratado de Lisboa. |

1.4. O ano em que ocorreu o maior alargamento da UE, com a entrada de 10 novos estados-membros foi:

- | | |
|--------------------------------|--------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1986. | <input type="checkbox"/> 1995. |
| <input type="checkbox"/> 2004. | <input type="checkbox"/> 2007. |

1.5. Atualmente, os países oficialmente candidatos a membros da UE são:

- ☐ Turquia, Sérvia, Bósnia-Herzegovina, Macedónia do Norte, Albânia e Kosovo.
- ☐ Turquia, Montenegro, Bósnia-Herzegovina, Macedónia do Norte, Albânia e Islândia.
- ☐ Turquia, Sérvia, Montenegro, Albânia, Macedónia do Norte e Bósnia-Herzegovina.
- ☐ Turquia, Sérvia, Montenegro, Macedónia do Norte, Bósnia-Herzegovina e Kosovo.

Figura 82.1 – Teste formativo realizado pelos alunos na aula de 30.05.2019 (página 1 de 4).

1.6. O lema do 7.º Programa Geral de Ação Ambiental da UE é:

- ☐ "Viver bem, dentro das limitações do nosso planeta".
- ☐ "Viver com qualidade, usando responsávelmente os recursos do nosso planeta".
- ☐ "Viver bem, explorando as potencialidades do nosso planeta".
- ☐ "Viver com qualidade, explorando as potencialidades do nosso planeta".

1.7. Alguns dos principais objetivos associados ao 7.º Programa Geral de Ação Ambiental da UE são:

- ☐ melhorar a fundamentação da política do ambiente; melhorar a integração e a coerência das políticas ambientais; aplicar multas aos estados-membros que mais poluem o ambiente.
- ☐ proteger os cidadãos da UE contra pressões de carácter ambiental e riscos para a saúde e o bem-estar; aumentar a sustentabilidade das cidades da UE.
- ☐ proteger os cidadãos da UE contra pressões de carácter ambiental e riscos para a saúde e o bem-estar; obrigar os estados-membros a publicar legislação de proteção ambiental.
- ☐ melhorar a fundamentação da política do ambiente; melhorar a integração e a coerência das políticas ambientais; obrigar os estados-membros a publicar legislação de proteção ambiental.

1.8. Algumas das consequências das políticas ambientais europeias em Portugal foram:

- ☐ publicação da Lei de Bases do Ambiente, em 1987; elaboração de planos específicos de ordenamento e gestão de recursos; criação do Ministério das Energias Renováveis, em 2008.
- ☐ publicação da Lei de Bases do Ambiente, em 1987; criação do Ministério do Ambiente, pela primeira vez, em 1990; criação do Ministério das Energias Renováveis, em 2008.
- ☐ elaboração de planos específicos de ordenamento e gestão de recursos; publicação da Lei da Água, em 2005; criação do Ministério das Energias Renováveis, em 2008.
- ☐ publicação da Lei de Bases do Ambiente, em 1987; elaboração de planos específicos de ordenamento e gestão de recursos; criação do Ministério do Ambiente, pela primeira vez, em 1990.

1.9. Os principais objetivos da estratégia Europa 2020 consistem em atingir um crescimento:

- ☐ inteligente, eficiente e sustentável.
- ☐ eficiente, inclusivo e sustentável.
- ☐ inteligente, inclusivo e sustentável.
- ☐ eficiente, inteligente e inclusivo.

1.10. Os fundos que integram o conjunto de Fundos Europeus Estruturais e de Investimento são:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> FEDER, FSE, FEADER, FEAMP, FEOGA. | <input type="checkbox"/> Fundo de Coesão, FEDER, FSE, FEADER, FEAMP. |
| <input type="checkbox"/> FEOGA, FEAGA, FEADER, FEDER, FSE. | <input type="checkbox"/> Fundo de Coesão, FEOGA, FEDER, FEAMP. |

Figura 82.2 – Teste formativo realizado pelos alunos na aula de 30.05.2019 (página 2 de 4).

2. Os sucessivos alargamentos da UE produzem impactos a vários níveis.

2.1. Identifique os principais impactos dos alargamentos para a própria UE. [1 val.]

2.2. Identifique 2 consequências positivas e 2 negativas dos alargamentos da UE para Portugal. [2 val.]

3. As políticas ambientais europeias tiveram repercussões em Portugal.

3.1. Indique as 4 áreas que se constituem como prioridades de intervenção ambiental em Portugal. [2 val.]

3.2. Mencione exemplos de medidas adotadas para cada uma das 4 áreas referidas, incluindo, pelo menos, 6 exemplos no total. [2 val.]

Figura 82.3 – Teste formativo realizado pelos alunos na aula de 30.05.2019 (página 3 de 4).

4. Observe, com atenção, o mapa constante da figura em seguida, cujos dados representados são referentes ao ano 2013.



4.1. Indique o fenómeno representado e o número de classes utilizadas para representar o mesmo. [1 val.]

4.2. Quais os principais contrastes territoriais evidenciados? [1,5 val.]

4.3. Indique os objetivos temáticos de crescimento da estratégia Europa 2020 e prioridades específicas associadas que podem ser mobilizadas para atenuar os contrastes identificados. [2,5 val.]

Figura 82.4 – Teste formativo realizado pelos alunos na aula de 30.05.2019 (página 4 de 4).

Turma: 11ª SE1

Nome: _____

Número: _____

Avaliação: **20 val.**

**A integração de Portugal na União Europeia (UE):
novos desafios, novas oportunidades**

1. Assinale com "X" a opção que completa corretamente cada uma das seguintes afirmações.

[0,8 valores cada]

1.1. O tratado fundador da CEE, conhecido como Tratado de Roma, foi assinado em:

☐

1951.

☒

1957.

☐

1963.

☐

1986.

1.2. Os países que assinaram o Tratado de Roma foram:

☐

Holanda, Bélgica, Luxemburgo, Alemanha (RFA), França e Reino Unido.

☐

Holanda, Luxemburgo, Suíça, Alemanha (RFA), França e Itália.

☐

Holanda, Bélgica, França, Itália, Dinamarca e Reino Unido.

☒

Holanda, Bélgica, Luxemburgo, Alemanha (RFA), França e Itália.

1.3. O tratado, assinado em 1986, que criou as condições para que se estabelecesse o Mercado Único foi:

☐

Tratado de Maastricht.

☒

Ato Único Europeu.

☐

Tratado de Amesterdão.

☐

Tratado de Lisboa.

1.4. O ano em que ocorreu o maior alargamento da UE, com a entrada de 10 novos estados-membros foi:

☐

1986.

☐

1993.

☒

2004.

☐

2007.

1.5. Atualmente, os países oficialmente candidatos a membros da UE são:

☐

Turquia, Sérvia, Bósnia-Herzegovina, Macedónia do Norte, Albânia e Kosovo.

☐

Turquia, Montenegro, Bósnia-Herzegovina, Macedónia do Norte, Albânia e Islândia.

☒

Turquia, Sérvia, Montenegro, Albânia, Macedónia do Norte e Bósnia-Herzegovina.

☐

Turquia, Sérvia, Montenegro, Macedónia do Norte, Bósnia-Herzegovina e Kosovo.

Figura 83.1 – Correção do teste formativo realizado na aula de 30.05.2019 (página 1 de 4).

1.6. O lema do 7.º Programa Geral de Ação Ambiental da UE é:

- ☒ "Viver bem, dentro das limitações do nosso planeta".
- ☐ "Viver com qualidade, usando responsabilmente os recursos do nosso planeta".
- ☐ "Viver bem, explorando as potencialidades do nosso planeta".
- ☐ "Viver com qualidade, explorando as potencialidades do nosso planeta".

1.7. Alguns dos principais objetivos associados ao 7.º Programa Geral de Ação Ambiental da UE são:

- ☐ melhorar a fundamentação da política do ambiente; melhorar a integração e a coerência das políticas ambientais; aplicar multas aos estados-membros que mais poluem o ambiente.
- ☒ proteger os cidadãos da UE contra pressões de carácter ambiental e riscos para a saúde e o bem-estar; aumentar a sustentabilidade das cidades da UE.
- ☐ proteger os cidadãos da UE contra pressões de carácter ambiental e riscos para a saúde e o bem-estar; obrigar os estados-membros a publicar legislação de proteção ambiental.
- ☐ melhorar a fundamentação da política do ambiente; melhorar a integração e a coerência das políticas ambientais; obrigar os estados-membros a publicar legislação de proteção ambiental.

1.8. Algumas das consequências das políticas ambientais europeias em Portugal foram:

- ☐ publicação da Lei de Bases do Ambiente, em 1987; elaboração de planos específicos de ordenamento e gestão de recursos; criação do Ministério das Energias Renováveis, em 2008.
- ☐ publicação da Lei de Bases do Ambiente, em 1987; criação do Ministério do Ambiente, pela primeira vez, em 1990; criação do Ministério das Energias Renováveis, em 2008.
- ☐ elaboração de planos específicos de ordenamento e gestão de recursos; publicação da Lei da Água, em 2005; criação do Ministério das Energias Renováveis, em 2008.
- ☒ publicação da Lei de Bases do Ambiente, em 1987; elaboração de planos específicos de ordenamento e gestão de recursos; criação do Ministério do Ambiente, pela primeira vez, em 1990.

1.9. Os principais objetivos da estratégia Europa 2020 consistem em atingir um crescimento:

- ☐ inteligente, eficiente e sustentável.
- ☐ eficiente, inclusivo e sustentável.
- ☒ inteligente, inclusivo e sustentável.
- ☐ eficiente, inteligente e inclusivo.

1.10. Os fundos que integram o conjunto de Fundos Europeus Estruturais e de Investimento são:

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> FEDER, FSE, FEADER, FEAMP, FEOGA. | <input checked="" type="checkbox"/> Fundo de Coesão, FEDER, FSE, FEADER, FEAMP. |
| <input type="checkbox"/> FEOGA, FEAGA, FEADER, FEDER, FSE. | <input type="checkbox"/> Fundo de Coesão, FEOGA, FEDER, FEAMP. |

Figura 83.2 – Correção do teste formativo realizado na aula de 30.05.2019 (página 2 de 4).

2. Os sucessivos alargamentos da UE produzem impactos a vários níveis.

- 2.1. Identifique os principais impactos dos alargamentos para a própria UE. [1 val.]

Os principais impactos do alargamento para a própria UE consistem em oportunidades económicas, decorrentes da expansão do mercado único e oportunidades políticas, que se podem traduzir pelo reforço político e diplomático da UE no espaço mundial.

- 2.2. Identifique 2 consequências positivas e 2 negativas dos alargamentos da UE para Portugal. [2 val.]

Os alargamentos da UE têm para Portugal consequências positivas, tais como oportunidades de desenvolvimento económico, devido à expansão do mercado único e reforço das relações diplomáticas com os novos estados-membros. Como consequências negativas, destacam-se o reforço da posição periférica face à expansão da UE para leste, a redução da atribuição de fundos estruturais e a maior concorrência, devido à mão-de-obra mais barata nos novos estados-membros.

3. As políticas ambientais europeias tiveram repercussões em Portugal.

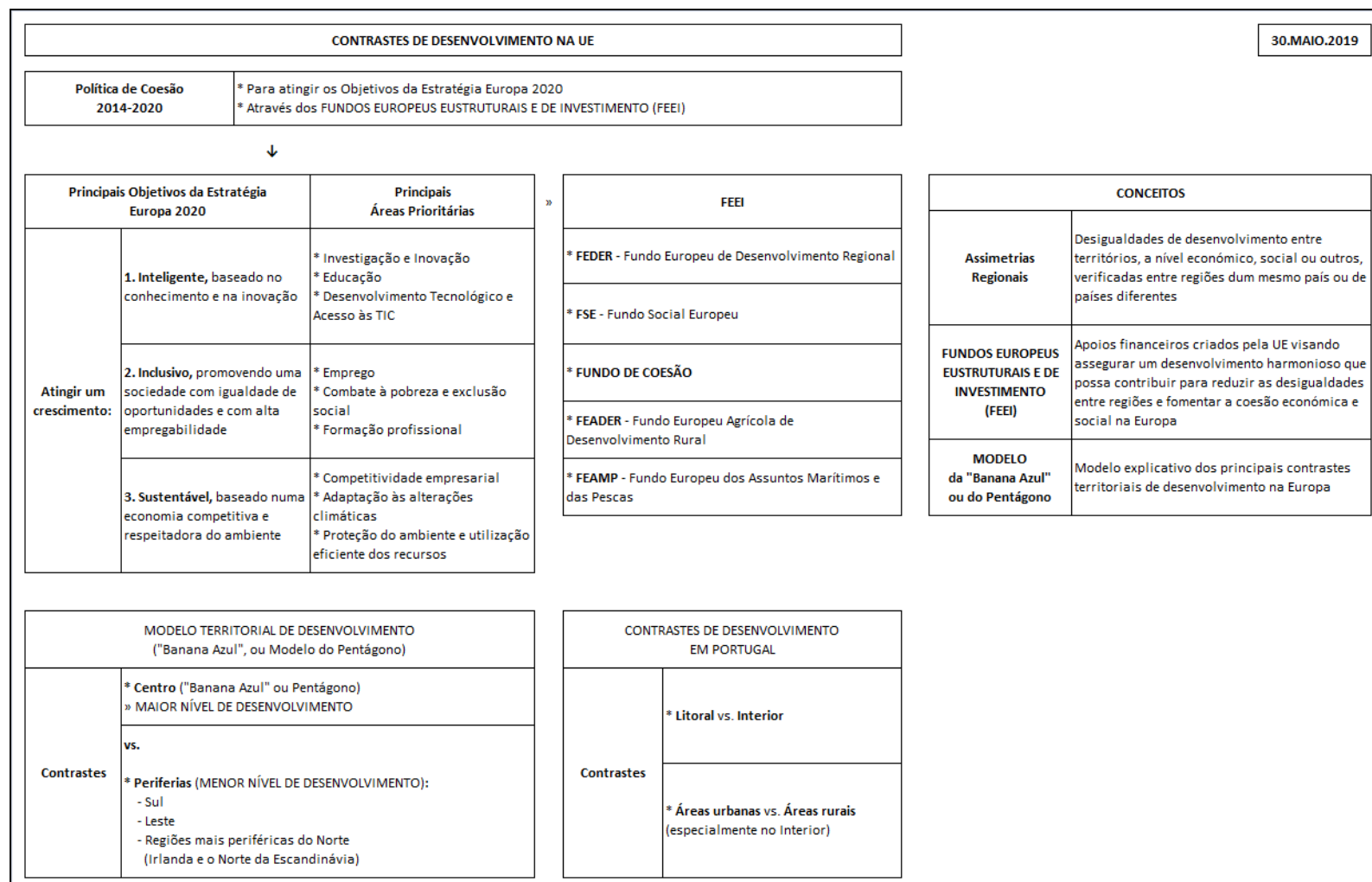
- 3.1. Indique as 4 áreas que se constituem como prioridades de intervenção ambiental em Portugal. [2 val.]

As áreas que se constituem como prioridades de intervenção ambiental em Portugal são: 1) tratamento de resíduos sólidos urbanos e industriais; 2) gestão e conservação de recursos hídricos; 3) requalificação e proteção da orla costeira; 4) preservação da biodiversidade.

- 3.2. Mencione exemplos de medidas adotadas para cada uma das 4 áreas referidas, incluindo, pelo menos, 6 exemplos no total. [2 val.]

Quanto à área 1), temos como exemplo o PERSU (Plano Estratégico para os Resíduos Sólidos Urbanos). Relativamente à área 2), destacam-se como exemplos o PNA (Plano Nacional da Água), os PBH (Planos de ordenamento de Bacia Hidrográfica) e os PGRH (Planos de Gestão de Região Hidrográfica). No que respeita à área 3), temos como exemplo os POOC (Planos de Ordenamento da Orla Costeira). Por fim, quanto à área 4), destacam-se as áreas protegidas, como parques naturais e reservas naturais e a Rede Natura 2000, que consiste numa rede ecológica de áreas com proteção, a nível da UE.

Figura 83.3 – Correção do teste formativo realizado na aula de 30.05.2019 (página 3 de 4).



Quadro 27 – Resumo dos principais conteúdos da aula de 30.05.2019.

4.3.4. Os mapas facilitaram as aprendizagens

Após ter lecionado a última aula da última sequência letiva, solicitei aos alunos, no dia 05.06.2019, que preenchessem um inquérito para avaliação das atividades de construção e exploração de mapas desenvolvidas ao longo dos 2.º e 3.º períodos. Este inquérito é muito semelhante ao inquérito que os alunos preencheram como avaliação diagnóstica sobre o mesmo tema, em Janeiro, antes de se terem iniciado as sequências letivas descritas. Foram apenas ajustadas algumas questões, com o objetivo de recolher informação sobre a motivação sentida pelos alunos para a realização das atividades em causa, bem como sobre a importância que os alunos atribuem a essas atividades na concretização das suas aprendizagens na disciplina. Ao todo, responderam a este inquérito, 21 alunos da turma. O enunciado deste inquérito de avaliação das atividades de construção e exploração de mapas desenvolvidas ao longo dos 2.º e 3.º períodos é apresentado na página seguinte (Figura 85).

Procedendo à análise dos resultados obtidos, após o tratamento dos dados recolhidos, verifica-se, quanto à questão **“O que é para si um mapa?”**, que mais de metade dos alunos (52%) respondeu “um instrumento de localização e/ou de orientação” (Figura 84). Além disso, 14% dos alunos disse tratar-se duma “representação de locais ou regiões”, bem como outros 14% acrescentaram a este tipo de designação uma ideia importante, respondendo da seguinte forma: “representação de locais ou regiões, mediante a utilização de uma escala”.

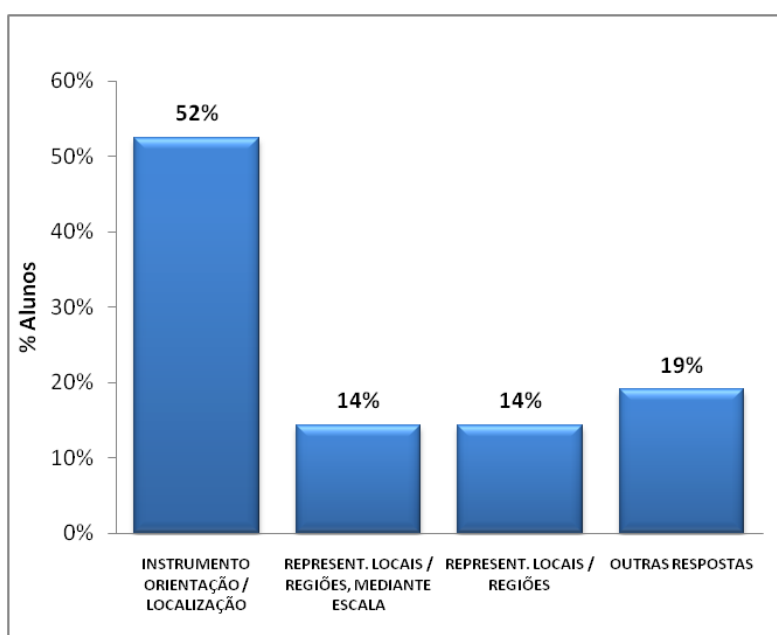


Figura 84 – Respostas dos alunos à questão “O que é para si um mapa?”.

**A construção e utilização de mapas
como estratégia no ensino da disciplina de Geografia**

1. Responda às seguintes questões de forma sucinta, tendo em conta a sua experiência de aprendizagem na disciplina de Geografia ao longo do seu percurso escolar, especialmente no presente ano letivo.

1.1. O que é para si um mapa?

1.2. Quais as utilizações que pode ter um mapa?

1.3. De que modo as atividades relativas à elaboração de mapas, realizadas durante os 2.º e 3.º períodos deste ano letivo, facilitaram as suas aprendizagens?

1.4. Sentiu-se motivado para a realização dessas mesmas atividades?

1.5. Que balanço faz acerca da construção e interpretação de mapas como estratégia nas suas aprendizagens, ao longo dos 2.º e 3.º períodos deste ano letivo?

1.6. Em geral, no que se refere à disciplina de Geografia, quando lhe são solicitados trabalhos para avaliação, prefere realizá-los:

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Em grupo	Individualmente

1.6.1. Enumere duas potencialidades da forma de trabalho selecionada.

1.6.2. Enumere duas limitações da forma de trabalho selecionada.

2. Responda às seguintes questões, tendo em conta as atividades da sua vida quotidiana.

2.1. Costuma utilizar mapas? Caso responda afirmativamente, responda também às questões seguintes.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
SIM	NÃO

2.2. Que mapas utiliza?

2.3. Com que finalidade utiliza os mapas que referiu?

2.4. Com que frequência utiliza os mapas que referiu?

Obrigado pela sua participação!

Figura 85 – Inquérito de avaliação final sobre a construção e utilização de mapas.

No que respeita às respostas dadas à questão “**Quais as utilizações que pode ter um mapa?**”, em que cada aluno, além de ser livre de responder o que entendesse, podia indicar mais do que uma utilização, obtiveram-se resultados relativamente semelhantes aos obtidos no inquérito de avaliação diagnóstica sobre o mesmo tema, com 57% dos alunos a dar respostas que se podem resumir na seguinte ideia: “orientar, guiar ou dar indicações sobre caminhos ou percursos a percorrer”. Além disso, 48% dos alunos respondeu “situar ou localizar cidades, países ou outros elementos do espaço geográfico”. As restantes respostas tiveram uma expressão que, em cada caso, não ultrapassou os 10% de alunos, salientando-se destas, a resposta “medir distâncias” dada por um dos alunos (cerca de 5% do total).

Quanto ao contributo que, no entender dos alunos, as atividades em causa tiveram para as suas aprendizagens e ao modo como facilitaram as mesmas, verifica-se que 17,5% dos alunos respondeu que em nada facilitaram as suas aprendizagens e 12% que pouco facilitaram, destacando-se uma maioria de 70,5% que respondeu que tinham facilitado ou facilitado muito as suas aprendizagens, correspondendo a 12 alunos (Figura 86). Destes, excetuando 3 alunos que não identificaram o modo como tinham facilitado as suas aprendizagens, os restantes responderam da seguinte forma: a) 4 alunos consideram que ajudaram a melhor interpretar mapas e melhor analisar dados; b) outros 4 alunos consideram que melhoraram a noção que têm do espaço e a capacidade de localização de cidades, países ou outros elementos geográficos; c) e um aluno respondeu que se revelaram como uma “maneira [...] interessante e prática de aprender”.

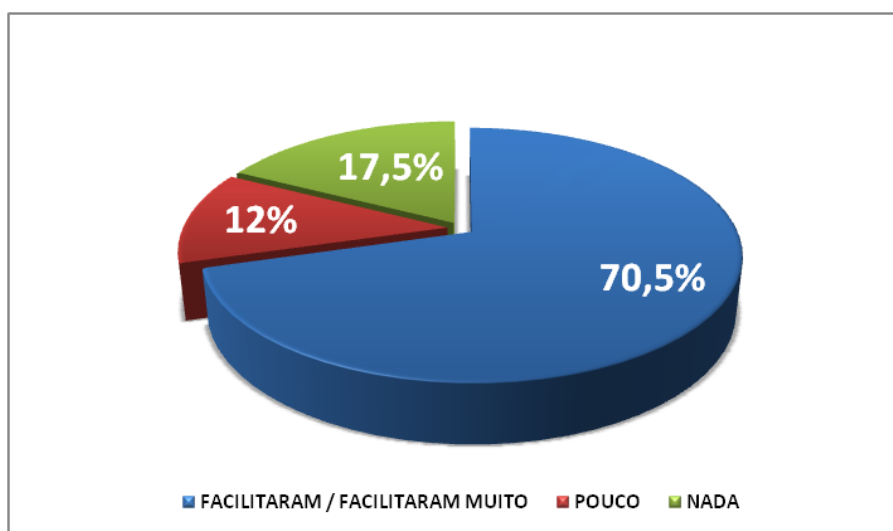


Figura 86 – Contributo das atividades com mapas para as aprendizagens.

Relativamente à motivação sentida por parte dos alunos para a realização das atividades com mapas, 53% responderam que se sentiram sempre bastante motivados. Dos restantes, 26% nunca se sentiram motivados e 21% sentiram-se apenas um pouco motivados ou, então, sentiram-se motivados algumas vezes e outras não (Figura 87).

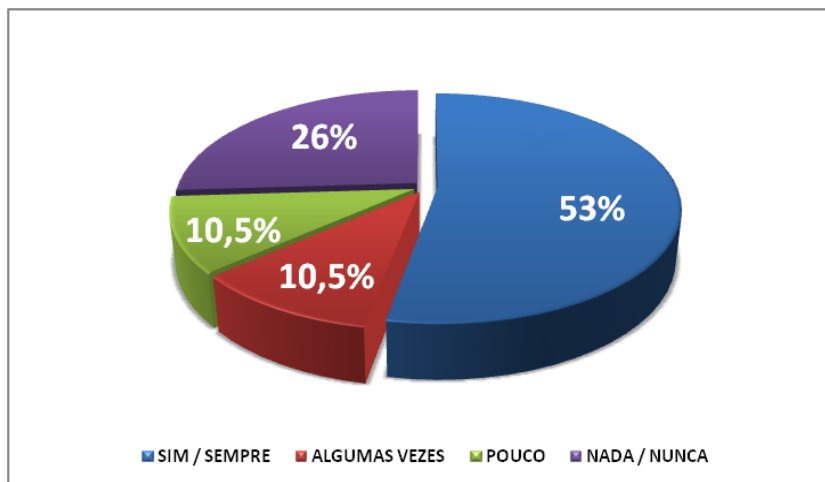


Figura 87 – Motivação dos alunos para a realização das atividades com mapas.

Quanto ao balanço feito pelos alunos acerca das atividades de construção e exploração de mapas como estratégia para as suas aprendizagens na disciplina, apenas 13% consideram que as mesmas não suscitaram interesse, sendo que 87% dos alunos faz um balanço positivo. Destes, os que especificaram razão para considerar o balanço positivo, referiram que permitiu evoluir as suas capacidades de construção e interpretação de mapas ou que ajudou a consolidar conhecimentos ou, ainda, no caso de um aluno, que “é sempre importante a análise de mapas nesta disciplina” (Figura 88).

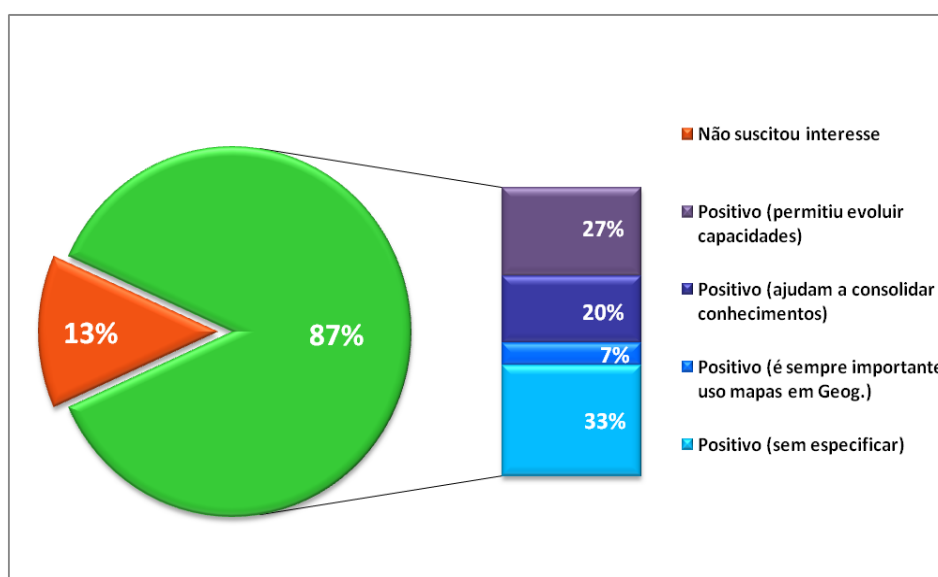


Figura 88 – Balanço dos alunos sobre as atividades com mapas.

Quanto à análise dos resultados obtidos nas restantes questões do inquérito, constata-se que, quando lhes são solicitados trabalhos, a quase totalidade dos alunos (90%) os prefere fazer em grupo, destacando como potencialidades do trabalho em grupo, o facto de permitir troca de ideias, opiniões e conhecimentos entre os elementos do grupo, bem como uma entreaajuda e cooperação na partilha de tarefas. No entanto, apontam também algumas limitações para o trabalho em grupo, salientando a dificuldade de conciliação de agenda entre os elementos do grupo e o risco de conflitos, fruto de eventuais desacordos que podem surgir entre os diferentes elementos.

Dos alunos que indicaram utilizar mapas no seu quotidiano (cerca de 30%), a maior parte refere a utilização do *Google Maps* ou outros mapas com funcionalidade GPS, com a finalidade de saber caminhos a percorrer ou direções para as suas deslocações para determinado local. Quanto à frequência de utilização, metade dos alunos usam-nos, pelo menos, duas vezes por semana. Acerca da utilização de mapas por parte dos alunos nas suas atividades quotidianas, é ainda de referir que, uma das alunas da turma, me disse, numa das aulas posteriores à demonstração que fiz sobre a aplicação *Google My Maps*, que tinha passado a utilizar esta aplicação para identificar os locais que visitava quando viajava, nomeadamente os que visitava nas suas férias.

De seguida, apresentam-se alguns exemplos de respostas dos alunos às questões 1.3, 1.4 e 1.5 deste inquérito, as quais se consideram como representativas dos tipos de respostas obtidas a estas mesmas questões (Figuras 89 a 92). Estas questões são relativas, respetivamente, ao contributo das atividades com mapas para as suas aprendizagens, à sua motivação para a realização dessas atividades e ao balanço que fazem relativamente às mesmas. Com base nestes exemplos e na análise de resultados atrás descrita, verifica-se que, em geral, os alunos reconhecem que as atividades com mapas facilitaram as suas aprendizagens na disciplina, nomeadamente no que diz respeito à noção do espaço, à localização e à interpretação de fenómenos. Na sua maioria, os alunos sentiram-se motivados para a realização das atividades com mapas e o balanço feito pelos alunos relativamente às mesmas revela-se bastante positivo, salientando-se, além do contributo para a consolidação de conhecimentos e desenvolvimento de competências, o facto de ter sido também referido que “é sempre importante a análise de mapas nesta disciplina”.

1.3. De que modo as atividades relativas à elaboração de mapas, realizadas durante os 2.º e 3.º períodos deste ano letivo, facilitaram as suas aprendizagens?

Ajudaram-me a conseguir interpretá-las melhor

1.4. Sentiu-se motivado para a realização dessas mesmas atividades?

Sim pois são muito dinâmicas

1.5. Que balanço faz acerca da construção e interpretação de mapas como estratégia nas suas aprendizagens, ao longo dos 2.º e 3.º períodos deste ano letivo?

Evoluiu imenso as nossas capacidades tendo em conta estes

Figura 89 – Resposta de um(a) aluno(a) ao inquérito de avaliação final sobre as atividades com mapas (exemplo 1).

1.3. De que modo as atividades relativas à elaboração de mapas, realizadas durante os 2.º e 3.º períodos deste ano letivo, facilitaram as suas aprendizagens?

A elaboração de mapas permitiu uma ^{melhor} noção do espaço que percorremos que relativamente à distância relativa que é absoluta.

1.4. Sentiu-se motivado para a realização dessas mesmas atividades?

Não muito.

1.5. Que balanço faz acerca da construção e interpretação de mapas como estratégia nas suas aprendizagens, ao longo dos 2.º e 3.º períodos deste ano letivo?

A construção e interpretação de mapas foi uma boa estratégia para consolidar melhor as matérias dadas em aula.

Figura 90 – Resposta de um(a) aluno(a) ao inquérito de avaliação final sobre as atividades com mapas (exemplo 2).

1.3. De que modo as atividades relativas à elaboração de mapas, realizadas durante os 2.º e 3.º períodos deste ano letivo, facilitaram as suas aprendizagens?

É uma maneira ~~interessante~~ mais interessante e prática de aprender!

1.4. Sentiu-se motivado para a realização dessas mesmas atividades?

Sim!

1.5. Que balanço faz acerca da construção e interpretação de mapas como estratégia nas suas aprendizagens, ao longo dos 2.º e 3.º períodos deste ano letivo?

Acho que é sempre importante a análise de mapas nesta disciplina!

Figura 91 – Resposta de um(a) aluno(a) ao inquérito de avaliação final sobre as atividades com mapas (exemplo 3).

<p>1.3. De que modo as atividades relativas à elaboração de mapas, realizadas durante os 2.º e 3.º períodos deste ano letivo, facilitaram as suas aprendizagens?</p> <p><u>Nada</u></p>
<p>1.4. Sentiu-se motivado para a realização dessas mesmas atividades?</p> <p><u>Não</u></p>
<p>1.5. Que balanço faz acerca da construção e interpretação de mapas como estratégia nas suas aprendizagens, ao longo dos 2.º e 3.º períodos deste ano letivo?</p> <p><u>Não suscitaram o meu interesse.</u></p>

Figura 92 – Resposta de um(a) aluno(a) ao inquérito de avaliação final sobre as atividades com mapas (exemplo 4).

Além do preenchimento deste inquérito, é também de referir que, como atividades finais associadas às sequências letivas desenvolvidas, solicitei aos alunos, no final do 2.º período, após ter lecionado as duas primeiras sequências letivas descritas, que preenchessem um inquérito acerca do meu desempenho nas aulas que tinha lecionado até então. Depois, no final do 3.º período, após ter concluído a terceira e última sequência letiva, solicitei aos alunos que preenchessem novamente o mesmo inquérito. O enunciado deste inquérito, assim como a análise dos resultados obtidos em ambos os momentos em que solicitei aos alunos que o preenchessem, são descritos no **capítulo 5** deste relatório de prática de ensino supervisionada.⁶

⁶ Vide infra, pp. 168-172.

4.4. Outras atividades: vivenciar a Escola, crescer

Ao longo dos 2.º e 3.º períodos do ano letivo, além das sequências letivas lecionadas e da observação das práticas escolares da professora orientadora, tive a oportunidade de desenvolver outras atividades no contexto da prática de ensino supervisionada, as quais não gostaria de deixar de mencionar.

Assim, no âmbito da realização em grupo dos trabalhos de estudo de caso participantes na edição 2018/2019 do Projeto *Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica*, promovido pelo IGOT, após a demonstração realizada sobre a aplicação *Google My Maps*, durante a aula lecionada a 28.02.2019, sugeri e incentivei os alunos a utilizarem esta aplicação nesse trabalho de estudo de caso, que, conforme referido, tinha como tema os jardins de Lisboa, para melhor concretizarem o enquadramento geográfico da área em estudo, ou seja, do respetivo jardim alvo de atenção. É de referir que, a convite da professora orientadora, procedi também a uma demonstração da aplicação *Google My Maps* na outra turma a que a mesma lecionava Geografia A neste ano letivo, ou seja, ao 11º LH3, pelo que também os alunos desta turma utilizaram a aplicação para construir mapas sobre o respetivo jardim que estavam a estudar, no âmbito do trabalho de estudo de caso a participar no Projeto *Nós Propomos!*. Na realidade, verificou-se que todos os grupos de alunos utilizaram a aplicação para construir mapas a incluir nos seus trabalhos, nomeadamente para efetuar a localização absoluta do jardim, para apresentar os principais pontos de interesse do mesmo, ou para localizar problemas identificados, ou, também, para localizar os pontos no interior do jardim onde propunham intervenções de melhoria, ou, ainda, para propor trajetos de visita recomendados para o jardim – os alunos revelaram-se, assim, dinâmicos e proativos.

Em seguida, apresentam-se alguns exemplos dos mapas feitos pelos alunos na aplicação, no âmbito deste trabalho de grupo, incluindo algumas imagens recolhidas durante as apresentações orais que os grupos de trabalho fizeram em aula, como parte integrante da avaliação do mesmo, as quais tive a oportunidade de assistir e o prazer de comentar o respetivo desempenho dos grupos, no final, em ambas as turmas (Figuras 93 a 96).

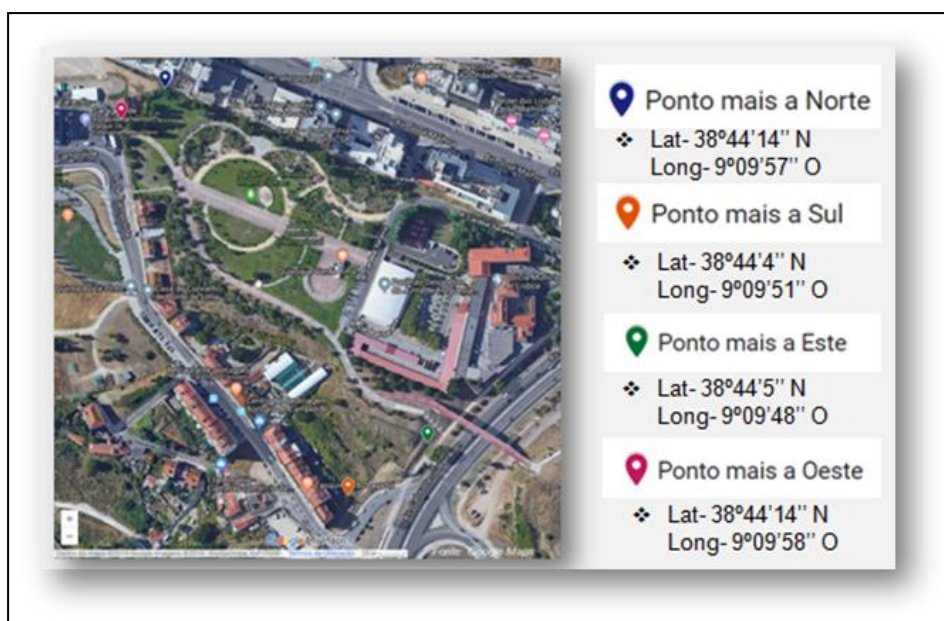


Figura 93 – Mapa produzido pelos alunos na aplicação *Google My Maps*, no âmbito do trabalho de estudo de caso participante no Projeto *Nós Propomos!* (exemplo 1).



Figura 94 – Mapa produzido pelos alunos na aplicação *Google My Maps*, no âmbito do trabalho de estudo de caso participante no Projeto *Nós Propomos!* (exemplo 2). Imagem recolhida no decorrer das apresentações orais.



Figura 95 – Mapa produzido pelos alunos na aplicação *Google My Maps*, no âmbito do trabalho de estudo de caso participante no Projeto *Nós Propomos!* (exemplo 3). Imagem recolhida no decorrer das apresentações orais.



Figura 96 – Mapa produzido pelos alunos na aplicação *Google My Maps*, no âmbito do trabalho de estudo de caso participante no Projeto *Nós Propomos!* (exemplo 4). Imagem recolhida no decorrer das apresentações orais.

Ainda no âmbito dos trabalhos de estudo de caso, os quais foram realizados pelos alunos de todas as turmas de Geografia A do 11.º ano de escolaridade da ESMAVC, é de referir que a participação dos mesmos no Projeto *Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica* incluiu a sua presença na edição deste ano letivo do Seminário Nacional do Projeto (VIII Seminário Nacional do Projeto *Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica* – 2018/2019). Este evento ocorreu no dia 29.04.2019.

Assim, além de ter participado, enquanto aluno de Mestrado do IGOT, na edição deste ano letivo (2018/2019) do Seminário Nacional do Projeto *Nós Propomos!*, tendo sido presidente do júri nacional do Concurso de Texto, acompanhei também, enquanto professor em formação de Geografia A, os alunos do 11.º SE1 em algumas das atividades realizadas ao longo do dia (Figuras 97 e 98). Durante o período da manhã, guiei os “meus” alunos da turma 11º SE1 numa visita pelos principais espaços exteriores da Cidade Universitária de Lisboa, com partida e chegada ao IGOT, incluindo explicações sobre os principais edifícios pelos quais fomos passando e observando do exterior, nomeadamente a Reitoria, a Faculdade de Letras, a Faculdade de Direito, a Torre do Tombo, entre outros.



Figura 97 – Alunos do 11º SE1, na visita guiada à Cidade Universitária de Lisboa, no período da manhã do dia 29.04.2019, no âmbito do VIII Seminário Nacional do Projeto *Nós Propomos!*.



Figura 98 – Alunos do 11º SE1, na sessão ocorrida na Aula Magna, durante o período da tarde do dia 29.04.2019, no âmbito do VIII Seminário Nacional do Projeto *Nós Propomos!*.

Ainda no âmbito do Projeto *Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica 2018/2019*, é também de salientar que a ESMAVC recebeu uma Menção Honrosa relativa ao concurso de melhor projeto, pela elevada qualidade que, em geral, apresentaram os trabalhos concorrentes dos alunos da escola.

No que respeita à realização de visitas de estudo, além da visita atrás referida à cidade do Porto, realizada a 22.01.2019, tive também a oportunidade de acompanhar os alunos do 11º SE1 em outra visita de estudo, realizada a Sintra, no dia 29.05.2019 (Figura 99). Esta visita foi organizada pela professora da disciplina de Português da turma, a Professora Ana Amorim. Sendo denominada Percurso Queirosiano, consistiu numa visita guiada pelos principais locais da vila de Sintra referidos na obra *Os Maias*, da autoria do escritor português Eça de Queirós. A relevância da especificidade desta visita prendeu-se com o facto desta obra ser estudada na disciplina de Português no 11.º ano de escolaridade. Dada a proximidade do final do ano letivo e, consequentemente, do final das sequências letivas por mim desenvolvidas, não foi solicitada qualquer atividade aos alunos no âmbito da disciplina de Geografia A, o mesmo acontecendo com a disciplina de Português. Em ambas as visitas de estudo, representei a professora orientadora cooperante, enquanto professora de Geografia A da turma, por indisponibilidade da mesma em participar.



Figura 99 – Visita de estudo a Sintra, no dia 29.05.2019.

É de salientar também que, por ocasião do evento Dia da ESMAVC, realizado a 06.02.2019, participei na sessão que contou com a presença do Secretário de Estado da Educação, durante a qual foram reconhecidos alguns professores e alunos da ESMAVC, nomeadamente a Professora Maria João Vieira, que, como atrás referido, foi homenageada com a atribuição de um diploma, pela forma exemplar como tem desempenhado o cargo de coordenadora da equipa multidisciplinar da escola, que acompanha alunos em casos disciplinares e em situações de discernimento curricular.

Por fim, é de referir a minha participação em várias reuniões na ESMAVC, desde logo com a professora orientadora cooperante (mais de vinte, ao longo dos 2.º e 3.º períodos do ano letivo), pela sua relevância formativa, tendo colaborado com a mesma em diversas tarefas durante essas reuniões, o que permitiu a aquisição de competências profissionais, incluindo no que ao trabalho em equipa diz respeito. Participei também na reunião organizada pela mesma de receção aos colegas estagiários do 1.º ano curricular do Mestrado em Ensino de Geografia, realizada no dia 13.03.2019, os quais iniciaram nesse dia o seu percurso de estágio na ESMAVC com a orientação da Professora Maria João Vieira.

Além destas reuniões, participei ainda nas seguintes reuniões de outros tipos:

- a) duas reuniões do grupo de Geografia, realizadas a 20.02.2019 e a 20.03.2019 e presididas pela representante do grupo, a Professora Maria do Carmo Naves;
- b) duas reuniões de coordenação do 11.º ano da disciplina de Geografia A, realizadas a 10.01.2019 e a 14.02.2019, as quais foram presididas pela Professora Maria João Vieira e contaram com a participação dos colegas Professor José Neves e Professora Teresa Sousa;
- c) três reuniões do Conselho de Turma do 11.º SE1, presididas pela Diretora de Turma, a Professora Salomé Rocha, da disciplina de Economia A, consistindo na reunião intercalar do 2.º período, realizada a 27.02.2019, na reunião de avaliação do final do 2.º período, realizada a 09.04.2019 e na reunião de avaliação do final do 3.º período, realizada a 05.06.2019. Relativamente à reunião do Conselho de Turma de avaliação do final do 2.º período, é de referir que, juntamente com a professora orientadora, foi preparada uma apresentação ao Conselho de Turma sobre os trabalhos de grupo de estudo de caso realizados pela turma participantes no Projeto *Nós Propomos!*, tendo sido elaborado um mapa na aplicação *Google My Maps* que se incluiu nessa apresentação e se expõe de seguida (Figura 100). Este tinha como objetivo localizar, no interior da cidade de Lisboa, os jardins estudados pelos alunos da turma.

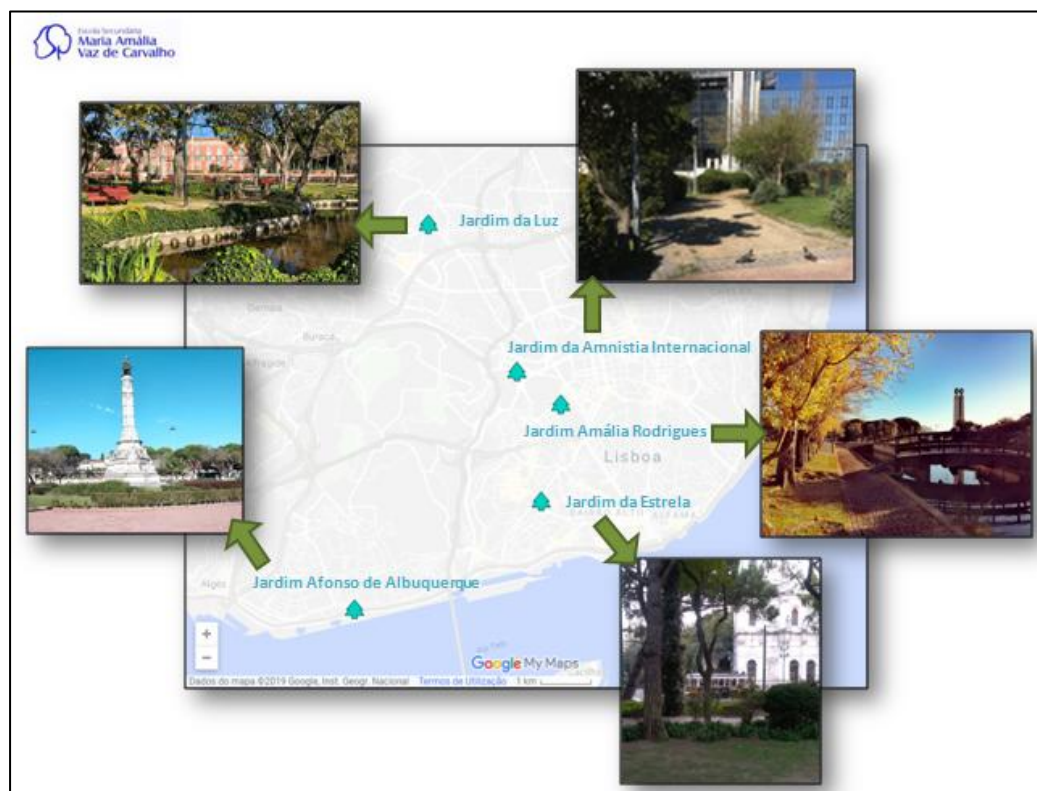


Figura 100 – Jardins abordados pela turma 11º SE1, no âmbito do Projeto *Nós Propomos!*.

Em 35 reuniões de diferentes tipos, terei superado significativamente a meta proposta através do PFI. Mas, sobretudo, a vivência da Escola, através das experiências que ela nos proporciona, constituiu um contributo incontornável para a minha formação.

5. A perspectiva dos alunos: do rigor à melhor utilização do quadro

Além dos comentários, sugestões de melhoria e identificação de aspetos positivos e negativos, resultantes da apreciação da professora orientadora, considero ser de inegável importância a opinião dos alunos relativamente ao desempenho letivo de um professor, principalmente quando se trata, como é o caso, de um professor em formação.

Assim, além de alguns comentários que os alunos foram fazendo no final de certas aulas por mim lecionadas, ou mesmo em outras ocasiões, como durante as visitas de estudo referidas, ou quando nos cruzávamos nos corredores da escola e trocávamos algumas palavras, decidi solicitar aos alunos do 11.º SE1, o preenchimento de um inquérito, previamente elaborado, em que os mesmos poderiam avaliar o meu desempenho nas aulas que lecionei, através da atribuição de uma apreciação quantitativa do grau de satisfação, de 1 a 5 (de “nada satisfatório” a “completamente satisfatório”), relativamente a um conjunto de aspetos listados, incluindo, por exemplo, o tom de voz, a capacidade para esclarecer dúvidas, as estratégias adotadas, os recursos utilizados, o interesse geral despertado, entre outros. Além disso, através deste inquérito, solicitei igualmente que destacassem, por um lado, 3 aspetos positivos e, por outro, 3 aspetos a melhorar, no desempenho letivo, tendo sempre em conta as aulas que lecionei. Por fim, deixei ainda algum espaço, no qual convidava os alunos a que, caso o desejassem, fizessem algum comentário adicional.

É de salientar que o preenchimento destes inquéritos foi anónimo, tentando promover, dessa forma, o maior grau de sinceridade possível por parte dos alunos, na sua avaliação às minhas aulas.

Conforme atrás referido, distribuí este inquérito, para preenchimento dos alunos, em dois momentos distintos – no final das aulas do 2.º período e no final das aulas do 3.º período. Os dados recolhidos através das respostas dos alunos, foram posteriormente tratados, sendo efetuada uma análise aos principais resultados obtidos, logo após a apresentação do enunciado do mesmo, que consta da página seguinte (Figura 101).

**Inquérito sobre as aulas da disciplina de Geografia A
lecionadas pelo professor Ricardo Milheiro, ao longo dos 2º e 3º Períodos, à turma 11º SE1**

1. Classifique, por favor, de 1 a 5, as aulas lecionadas pelo professor, em cada um dos aspetos descritos em seguida, tendo em conta o significado indicado para cada opção.

	1	2	3	4	5
	nada satisfatório	pouco satisfatório	satisfatório	muito satisfatório	completamente satisfatório
1.1. Clareza na exposição					
1.2. Tom de voz					
1.3. Organização					
1.4. Rigor científico					
1.5. Capacidade para esclarecer dúvidas					
1.6. Estratégias adotadas					
1.7. Recursos utilizados (quadro, manual, fichas, computador, etc.)					
1.8. Exercícios propostos					
1.9. Gestão do espaço da sala de aula					
1.10. Gestão do tempo					
1.11. Interesse geral					

2. Destaque, por favor, 3 aspetos positivos no desempenho do professor.

3. Destaque, por favor, 3 aspetos a melhorar no desempenho do professor.

4. Para o caso de querer deixar algum comentário adicional, faça-o, por favor, em seguida.

Muito obrigado pela sua participação!

Figura 101 – Inquérito aos alunos sobre as aulas lecionadas.

Da análise do grau de satisfação, entre 1 a 5, sobre os 11 aspetos listados (Figura 102), verifica-se que, nos resultados do inquérito do final do 2.º período, se destacam, com maior grau de satisfação, o rigor científico (4,5) e os recursos utilizados (4,4), seguidos do tom de voz, capacidade para esclarecer dúvidas e gestão do espaço da sala de aula, estes três aspetos todos com 4,1. Quanto aos resultados do final do 3.º período, pode verificar-se que o rigor científico se mantém como o aspeto que merece maior grau de satisfação (4,2), seguido do tom de voz (4,1) e recursos utilizados (4,0). Em ambos os momentos, o aspeto organização foi o que teve menor grau de satisfação, com 2,8 e 2,7, respetivamente, no final dos 2.º e do 3.º períodos. Comparando os resultados obtidos nos dois momentos distintos, apesar das diferenças registadas não serem significativas, verifica-se, em geral, que os resultados do final do 3.º período não são tão elevados como os do final do 2.º período, registando-se maior número de aspetos em que o grau de satisfação desce face ao número de aspetos em que o grau de satisfação sobe, não obstante o item do interesse geral ter subido de 3,7 para 3,9 e não se registar qualquer apreciação deste aspeto com grau de satisfação inferior a 3, no inquérito do final do 3.º período.

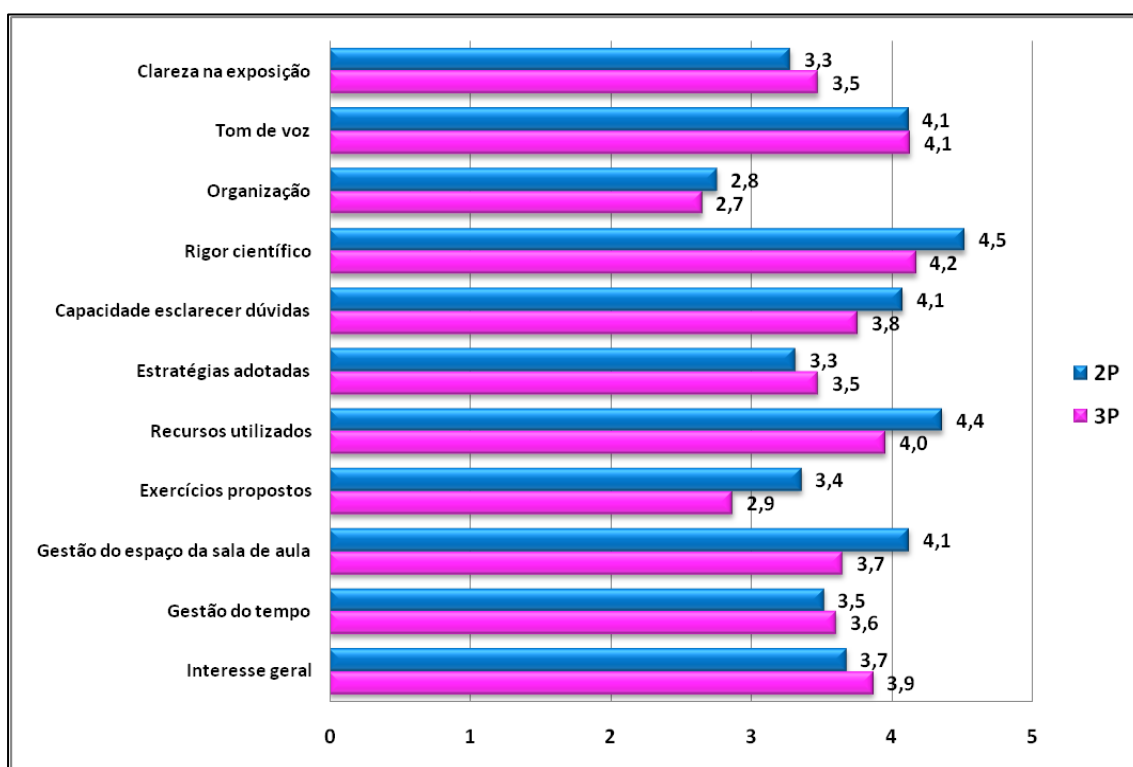


Figura 102 – Resultados comparativos da avaliação do desempenho do professor pelos alunos.

Quanto aos aspetos positivos destacados pelos alunos, verifica-se que, no inquérito realizado no final do 2.º período, os mais referidos foram a **boa disposição** (ou simpatia), mencionado por 40% dos alunos e a **capacidade para esclarecer dúvidas** (36%), logo seguida da boa relação com os alunos (ou boa postura) e da clareza na exposição (ou “explica bem”, como alguns referem), ambos com 28%. No caso do final do 3.º período, manteve-se a **boa disposição** (ou simpatia) e a **capacidade para esclarecer dúvidas**, por esta ordem, como os aspetos positivos mais referidos, com 30% e 26%, respetivamente, seguidos da boa relação com os alunos (ou boa postura) e qualidade e diversidade de recursos, ambos com 22% (Figura 103). Numa análise de conjunto, conjugando as respostas de ambos os inquéritos, destacam-se a **boa disposição** (ou simpatia) e a **capacidade para esclarecer dúvidas** como aspetos positivos mais apontados pelos alunos.

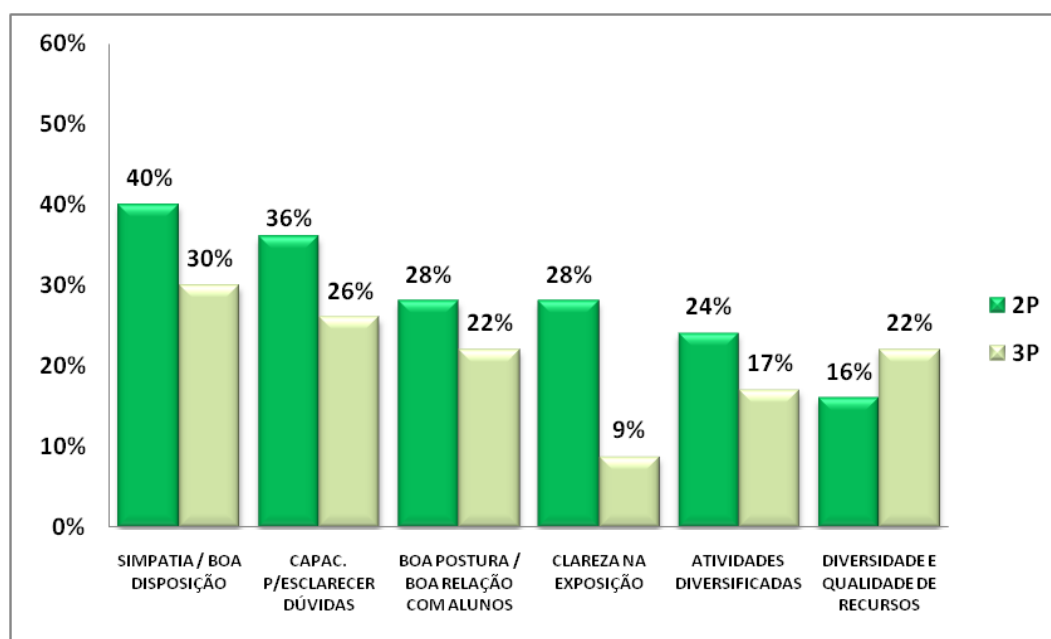


Figura 103 – Aspetos positivos mais destacados pelos alunos.

Já no que respeita aos aspetos a melhorar destacados pelos alunos, em ambos os momentos, o mais referido, com significativa margem relativamente aos restantes, foi a **organização do quadro** (56% dos alunos no final do 2.º período e 48% no final do 3.º período), seguido do aspeto “**solicitar menos trabalhos**”, com 28% e 26%, respetivamente. Tiveram ainda expressão, em ambos os inquéritos, referências à organização geral, à gestão do tempo e aos esquemas realizados como aspetos a melhorar (Figura 104).

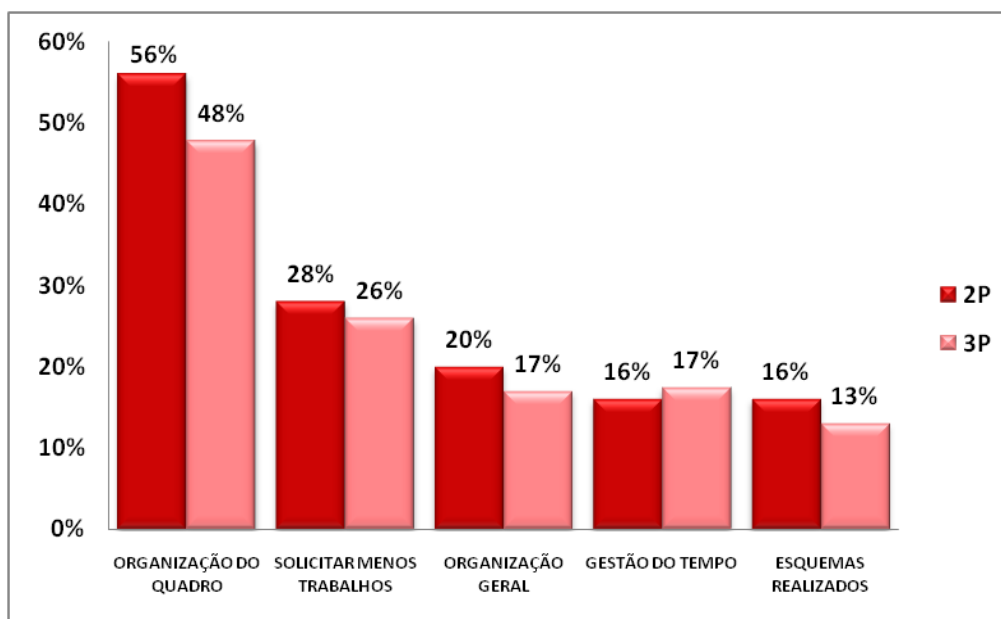


Figura 104 – Aspectos a melhorar mais destacados pelos alunos.

Por fim, apresenta-se, em anexo (Anexo III), um conjunto representativo de comentários adicionais recebidos por parte dos alunos, em ambos os inquéritos, acerca do meu desempenho nas aulas lecionadas. É de registar, em geral, um conjunto bastante significativo de comentários elogiosos e muito simpáticos.⁷

⁷ Vide infra, pp. 185-186.

6. Considerações finais: o mapa como instrumento de cidadania

As aulas lecionadas permitem obter uma experiência formativa muito relevante, especialmente quando integradas numa lógica de melhoria contínua, ao serem conjugadas com comentários que vamos recebendo, principalmente do orientador cooperante na escola, destacando aspetos a melhorar e boas práticas a potenciar. Mas também os comentários dos alunos se podem tornar muito úteis, quando incorporados no nosso processo letivo. A este respeito, revela-se bastante relevante a preparação das aulas, nomeadamente através da planificação, bem como através de tarefas de pesquisa de informação e construção de recursos, sem esquecer a importância da execução, ou seja, a forma como em sala de aula o professor coloca em prática as estratégias que planificou e idealizou.

Ao encontro da sociologia da educação de Pierre Bourdieu, verifica-se uma relação entre as diferenças que se registam no aproveitamento dos alunos da turma e o nível socioeconómico e contexto familiar em que os mesmos se inserem. Aqueles que têm melhor aproveitamento são, em geral, alunos oriundos dum contexto socioeconómico e familiar favorável. É de assinalar também que, como referido, se regista, em certos alunos, um empenho diferenciado na realização de atividades em grupo. Assim, em alunos com um aproveitamento geral abaixo da média, há maior motivação e, conseqüentemente, melhor desempenho nessas atividades; por outro lado, em grupos formados exclusivamente por rapazes, há um menor desempenho, sendo que nos grupos que incluem também raparigas, há maior capacidade de organização, concentração e gestão das tarefas a realizar. Como é evidente, estamos a falar de uma investigação circunscrita a uma turma, numa sequência letiva limitada, pelo que estes resultados devem ser olhados com cautela. De qualquer forma, podem ser cruzados e confrontados com resultados de outras investigações.

Relativamente às atividades de construção e exploração de mapas que foram desenvolvidas, tendo por base o desempenho dos alunos e as suas respostas aos inquéritos realizados, considera-se que o balanço foi bastante positivo. De facto, revelaram-se como uma forma de melhor motivar os alunos para as atividades de ensino-aprendizagem, tendo-se constituído como um contributo importante para facilitar as suas aprendizagens na disciplina de Geografia e para a aquisição de certas competências, não só de localização e orientação, mas também de análise do espaço geográfico, a diferentes escalas, além do desenvolvimento de competências

colaborativas, nos trabalhos realizados em grupo. De entre essas atividades, sentiu-se, no entanto, que teria sido importante um maior acompanhamento da realização dos trabalhos em grupo de construção de mapas relativos ao guião da visita de estudo ao Porto, o que poderia ter permitido um maior aprofundamento de competências e, consequentemente, um melhor desempenho, não se tendo proporcionado por falta de tempo.

As experiências desenvolvidas foram, sem dúvida, enriquecedoras do ponto de vista profissional e, de não menor importância, também a nível do desenvolvimento de relações pessoais, tendo permitido desenvolver e aprofundar competências relacionais, as quais assumem particular importância no contacto com os alunos. Na realidade, num ensino que se pretende capaz de promover a integração de todos os alunos, o respeito por cada um e uma formação alargada dos mesmos, que inclua a educação para a cidadania e para a cidadania territorial, em particular, é fundamental que o professor estabeleça com os alunos uma relação de proximidade. Esta deve assentar em valores de justiça, confiança e respeito mútuo, valorizando a pessoa humana única e valiosa que cada um representa, pelo que o contacto com os alunos, quer nas aulas lecionadas, quer no apoio à realização de trabalhos de grupo e em cada conversa que se proporciona além das aulas, tanto nas atividades realizadas na escola, como no exterior, são momentos de efetivo crescimento profissional e pessoal.

Em todo este processo formativo, os mapas surgem seguramente como centrais. Em cada dia, na Escola, vive-se o desfasamento entre os documentos programáticos e as condições efetivas de trabalho, antes identificadas. Mas este desfasamento não deve impedir que se afirme, de forma inequívoca, que os mapas são, como sempre foram, instrumentos de descoberta do território, e são-no cada vez mais quando construídos, interativamente, pelos alunos (não o aluno “médio”, mas aquele real, mais atento, ou mais barulhento), mobilizando naturalmente as tecnologias de informação geográfica – e nesta mobilização, em escolas “antigas”, como a ESMAVC, ou nas mais recentes, reside um desafio central da educação geográfica no século XXI. A Escola e a Geografia têm sido mais reativas do que proativas, o que não tem de ser uma fatalidade. E esta apropriação do território é condição central de diálogo dos jovens com o mesmo e de construção de cidadania territorial.

Numa reflexão mais geral, porque holística e “humanista” é a formação de professores, as experiências escolares e as letivas, mais em particular, traduziram-se, de facto, num processo bastante formativo e enriquecedor, contribuindo para uma melhor

preparação, enquanto futuro professor de Geografia e pessoa que desenvolve a sua profissão com jovens adolescentes, tendo a responsabilidade de os formar e preparar para as suas vidas futuras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Legislação

- “Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de Maio”. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 92, 14 de Maio de 2014. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- “Despacho n.º 4344/2017”. *Diário da República*, 2.ª série, n.º 97, 19 de Maio de 2017. Lisboa: Reitoria da Universidade de Lisboa.
- “Despacho n.º 351/2018”. *Diário da República*, 2.ª série, n.º 5, 8 de Janeiro de 2018. Lisboa: Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa.

Obras e artigos

- Abrantes, P., Figueiredo, C. & Simão, A. M. (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Novas Áreas Curriculares*. Lisboa: Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação.
- Albuquerque, L. & Carvalho, R. (1985). “Ensino Liceal”. *Dicionário de História de Portugal*. Direcção de Joel Serrão, vol. II (pp. 389-392). Porto: Livraria Figueirinhas.
- Alcaraz Montesinos, A. (2004). “El espacio geográfico y su tratamiento didáctico”. In M. C. Domínguez Garrido, (coord.), *Didáctica de las ciencias sociales para primaria* (pp. 207-232). Madrid: Pearson Educación.
- Amado, J. et al. (2009). “O lugar da afectividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores”. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, no. 8, pp. 75-86.
- Banks, J. (2008). “Diversity, Group Identity and Citizenship Education in a Global Age”. *Educational Researcher*, vol. 37 (3), pp. 129-139.
- Banks, J. (2011). “Educating citizens in diverse societies”. *Intercultural Education*, vol. 22 (4), pp. 243-251.
- Batllori, R. (2011). “Enseñar y aprender el espacio geográfico”. In A. Santisteban & J. Pagès (coords.), *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la*

- educación primaria. Ciencias sociales para comprender, pensar y actuar* (pp. 249-268). Madrid: Editorial Síntesis.
- Cachinho, H. (2000). “Geografia Escolar: Orientação Teórica e Praxis Didáctica”. *Inforgo*, no. 15, pp. 73-95.
- Capel, H. et al. (1983). *Ciencia para la burguesía. Renovación pedagógica y enseñanza de la geografía en la revolución liberal española 1814-1857*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Carvalho, R. (1985). “Nobres, Colégio dos”. *Dicionário de História de Portugal*. Direção de Joel Serrão, vol. IV (pp. 384-385). Porto: Livraria Figueirinhas.
- Carvalho, R. (2001). *História do Ensino em Portugal. Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*, 3.^a edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castellar, S. (2017). “Cartografia Escolar e o Pensamento Espacial fortalecendo o Conhecimento Geográfico”. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, vol. 7 (13), pp. 207-232.
- Claudino, S. (2000). “O ensino da Geografia em Portugal. Uma perspectiva”. *Inforgo*, no. 15, pp. 183-204.
- Claudino, S. (2002). “A construção do discurso escolar nos compêndios de Geografia de XIX”. In H. Cachinho, et al., *Olhares sobre o território e a espacialidade* (pp. 73-93). Lisboa: Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa.
- Claudino, S. (2015). “A educação geográfica em Portugal e os desafios educativos”. *Giramundo*, vol. 2 (3), pp. 7-19.
- Claudino, S. (2018a). “Educação Geográfica, Trabalho de Campo e Cidadania. O Projeto Nós Propomos!”. In F. H. Veiga (coord.), *O Ensino na Escola de Hoje. Teoria, Investigação e Aplicação* (pp. 265-303). Lisboa: Climepsi Editores.
- Claudino, S. (2018b). “A formação inicial de professores de Geografia em Portugal – O mestrado em ensino de Geografia da Universidade de Lisboa. Debilidades e desafios”. In A. M. Araujo Junior & O. Ferretti (orgs.), *Temas e Experiências em Educação Geográfica* (pp. 43-59). Florianópolis: Edições do Bosque, Universidade Federal de Santa Catarina.
- Claudino, S. (2019). “Project We Propose! Building Territorial Citizenship from School”. In J. Pineda-Alfonso et al. (eds.), *Handbook of research on education for participative citizenship and global prosperity* (pp. 350-382). Hershey: IGI Global.

- Cosme, J. (2012). “Memória e População (Sécs. XVI-XVIII)”. In E. C. Leal, J. Cosme, & M. C. Monteiro, (coords.), *Nação e Memória (Sécs. XVI-XX)* (pp. 9-30). Lisboa: Centro de História da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Dias, M. H. (2007). *Cartografia Temática. Programa*. Lisboa: Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa.
- Dubet, F. (1997). “Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor”, entrevista com François Dubet. *Revista Brasileira de Educação*, no. 5-6, pp. 222-231.
- Dubet, F. (2011). “Mutações cruzadas: a cidadania e a escola”. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 16 (47), pp. 289-305.
- ESMAVC. (2016). *Projeto Educativo. 2016/2019*. Lisboa: Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho.
- Esteves, M. H. (2010). *Os Percursos da Cidadania na Geografia Escolar Portuguesa*. Tese de Doutoramento, Geografia. Lisboa: Instituto de Geografia e Ordenamento do Território, Universidade de Lisboa.
- Esteves, M. H., Hortas, M. J. & Mendes, L. (2018). “Fieldwork in Geography Education: An Experience in Initial Teacher Training Program”. *Didáctica Geográfica*, no. 19, pp. 77-101.
- Francischett, M. & Claudino, S. (2017). “O sentido de olhar para a formação da docência em Geografia em Portugal e no Brasil”. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, vol. 7 (13), pp. 359-381.
- Francischett, M., Claudino, S. & Leme, R. (2019). “Nós Propomos! Ensino e pesquisa de Geografia desde o estudo de caso”. In S. Claudino et al. (orgs.), *Geografia, Educação e Cidadania* (pp. 431-442). Lisboa: Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa.
- García Pérez, F. (2019). “¿Es posible educar para la participación ciudadana dentro de la estructura escolar?”. In S. Claudino et al. (orgs.), *Geografia, Educação e Cidadania* (pp. 809-821). Lisboa: Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa.
- Grácio, R. (1985). “Ensino Primário e Analfabetismo”. *Dicionário de História de Portugal*. Direcção de Joel Serrão, vol. II (pp. 392-397). Porto: Livraria Figueirinhas.
- Herculano, A. (2007). *História de Portugal. Desde o começo da Monarquia até ao fim do Reinado de Afonso III*, vol. I. Lisboa: Bertrand Editora.

- Hortas, M. J. (2013). *Educação e imigração: a integração dos alunos imigrantes nas escolas do ensino básico do centro histórico de Lisboa*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, I.P.
- IGOT. (2018/2019). *Regulamento de Iniciação à Prática Profissional. Mestrado em Ensino de Geografia*. Lisboa: Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa.
- Lelis, I. (2012). “O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas”. *Sociologias*, 14 (29), pp. 152-174.
- Martinelli, M. (2017). “Cartografia: reflexões acerca de uma caminhada”. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, vol. 7 (13), pp. 21-50.
- Martins, M. J. & Mogarro, M. J. (2010). “A Educação para a Cidadania no século XXI”. *Revista Iberoamericana de Educación*, no. 53, pp. 185-202.
- Merenne-Schoumaker, B. (1985). “Savoir Penser L’Espace. Pour un renouveau conceptuel et méthodologique de l’enseignement de la géographie dans le secondaire”. *L’Information Géographique*, no. 49, pp. 151-160.
- Ministério da Educação. (2001). *Programa de Geografia A. 10º e 11º ou 11º e 12º anos. Cursos Científico-Humanísticos de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas*. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Direção-Geral da Educação do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais. Articulação com o Perfil dos Alunos. 11º Ano. Ensino Secundário. Geografia A*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação e Ciência. (2013). *Educação para a Cidadania – linhas orientadoras*. Lisboa: Direção-Geral da Educação do Ministério da Educação e Ciência.
- Nadal, P. (1995). “Los mapas, las fotografías y las imágenes”. In M. J. Marron Gaite & A. Moreno Jimenez (coords.), *Enseñar geografía: de la teoría a la practica* (pp. 297-316). Madrid: Editorial Síntesis.
- Nogueira, C. & Nogueira, M. A. (2002). “A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições”. *Educação & Sociedade*, XXIII (78), pp. 15-36.
- OXFAM. (2015). *Education for Global Citizenship. A Guide for Schools*. Oxford: Oxfam GB.

- Ribeiro, O. (1976). “Silva Telles, introdutor do ensino da Geografia em Portugal”. *Finisterra. Revista Portuguesa de Geografia*, vol. 11 (21), pp. 10-36.
- Richter, D. (2017). “A Linguagem Cartográfica no Ensino em Geografia”. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, vol. 7 (13), pp. 277-300.
- Rios, R. (2018). “Leituras cartográficas na sala de aula: linguagens, conceitos e temas”. In J. F. Portugal (org.), *Educação geográfica: diversas linguagens* (pp. 247-261). Salvador: Editora da UFBA.
- Santos, D. (1985). “Artes, Colégio das”. *Dicionário de História de Portugal*. Direcção de Joel Serrão, vol. I (pp. 210-211). Porto: Livraria Figueirinhas.
- Santos, M. E. B. (2007). “Cidadania, Cidadanias”. *Noesis*, no. 69, pp. 26-29.
- Serrão, J. (1985). “Regeneração”. *Dicionário de História de Portugal*. Direcção de Joel Serrão, vol. V (pp. 251-256). Porto: Livraria Figueirinhas.
- Souto González, X. M. (2000). “A didáctica da Geografia: dúvidas, certezas e compromisso social dos professores”. *Inforgeo*, no. 15, pp. 21-43.
- Tomaz, A. C. (2007). “Cidadania e Educação”. *Supervisão Curricular e Cidadania: Novos desafios à formação de professores* (pp. 76-125). Aveiro: Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro.
- Torres, R. A. (1985). “Sociedade de Geografia de Lisboa”. *Dicionário de História de Portugal*. Direcção de Joel Serrão, vol. VI (pp. 19-20). Porto: Livraria Figueirinhas.
- UGI. (2016). *2016 International Charter on Geographical Education*. Pequim: União Geográfica Internacional.

Referências Eletrónicas

- Página da Internet da ESMAVC – disponível em: <http://esmavc.edu.pt/>
[consultada a 01.07.2019]
- Página da Internet do *Google Maps* – disponível em: www.google.pt/maps
[consultada a 01.07.2019]
- “A Carta Geográfica de Portugal de 1865”. Página da Internet do Instituto Camões – disponível em: <http://cvc.instituto-camoes.pt/ciencia/e76.html>
[consultada a 23.01.2020]

ANEXOS

ANEXO I – A Sala de Geografia da ESMAVC

Anexo I.1. – Perspetiva dos alunos. Foto de recolha própria.



Anexo I.2. – Perspetiva do professor. Foto de recolha própria.



Anexo I.3. – Parede lateral esquerda. Foto de recolha própria.



Anexo I.4. – Pormenor de um dos mapas parietais. Foto de recolha própria.



ANEXO II – Plano de Formação Individual



MESTRADO EM ENSINO DE GEOGRAFIA
PLANO DE FORMAÇÃO INDIVIDUAL (PFI)



Mestrando:	Ricardo João Requeijo Milheiro
Orientadora Cooperante:	Prof.ª Maria João Vieira
Unidade Curricular:	IPP III (Iniciação à Prática Profissional III)

Ano Letivo:	2018/2019
--------------------	-----------

OBJETIVOS	ATIVIDADES	INDICADOR DE MEDIDA	CRITÉRIOS DE SUCESSO	META PROPOSTA
1. Tomar contacto com boas práticas de ensino-aprendizagem em aulas do professor orientador cooperante	* Assistência de aulas lecionadas pelo professor orientador cooperante	Número de aulas assistidas	mínimo de 2 aulas	2/3 (67%) das aulas dos 2º e 3º Períodos
2.1. Planificar uma sequência didática prevista no programa da disciplina	* Planificação de aulas	Número de aulas lecionadas	10 aulas de 90 minutos	12 aulas de 90 minutos
2.2. Lecionar um conjunto de aulas consecutivas numa turma do professor orientador cooperante referentes à sequência didática planificada	* Construção de recursos didáticos * Elaboração de Ficha de Trabalho e/ou Ficha de Avaliação Formativa e respetivos critérios de avaliação * Lecionação de um mínimo de 10 aulas consecutivas, incluindo planificação prévia			
3. Participar na preparação de atividades a desenvolver nas aulas a lecionar pelo professor orientador cooperante	* Colaboração com o professor orientador cooperante na preparação de trabalho-projeto inserido no tema curricular de Estudo de Caso, a participar no Projeto "NÓS PROPOMOS" * Apoio aos alunos na realização do trabalho-projeto em aulas práticas para o efeito	Número de aulas práticas de apoio à realização do trabalho de grupo	NA	4 aulas práticas de 90 minutos
4. Colaborar na preparação de atividades a desenvolver fora do contexto de sala de aula	* Planificação, realização e avaliação de Visita de Estudo * Planificação, preparação (elaboração dum guião) e realização de Saída de Campo	Número de atividades a realizar fora do contexto de sala de aula	NA	1 atividade
5. Participar em reuniões a realizar na escola onde é realizado o estágio de IPP III	* Participação em diferentes tipos de reuniões, tais como reuniões de coordenação de ano, grupo disciplinar, de departamento, reuniões de Conselho de Turma, reuniões orientador-mestrando e reuniões gerais de professores da ESMACV	Número de reuniões	NA	7 reuniões de diferentes tipos
6. Participar em atividades extracurriculares e interdisciplinares na escola onde é realizado o estágio de IPP III	* Participação em atividades interdisciplinares, nomeadamente em articulação com a disciplina de Economia (Evento <i>Roadshow</i> de Literacia Financeira, a confirmar pelo delegado do grupo de Economia)	Número de atividades extracurriculares	NA	1 atividade

ANEXO III – Comentários adicionais dos alunos aos inquéritos sobre o desempenho letivo (exemplos)

Anexo III.1. – Exemplo 1.

4. Para o caso de querer deixar algum comentário adicional, faça-o, por favor, em seguida.

Continue assim, empenhado!

Anexo III.2. – Exemplo 2.

4. Para o caso de querer deixar algum comentário adicional, faça-o, por favor, em seguida.

continue nesse caminho, já fez muito sucesso!

Anexo III.3. – Exemplo 3.

4. Para o caso de querer deixar algum comentário adicional, faça-o, por favor, em seguida.

Continue com a boa disposição

Anexo III.4. – Exemplo 4.

4. Para o caso de querer deixar algum comentário adicional, faça-o, por favor, em seguida.

Bom trabalho

Anexo III.5. – Exemplo 5.

4. Para o caso de querer deixar algum comentário adicional, faça-o, por favor, em seguida.

Continue a ~~ensinar~~ ensinar assim e o professor se tornará um dos melhores do seu tempo

Anexo III.6. – Exemplo 6.

4. Para o caso de querer deixar algum comentário adicional, faça-o, por favor, em seguida.

Não queira ser professora, acredite!! #PTforlife

Anexo III.7. – Exemplo 7.

4. Para o caso de querer deixar algum comentário adicional, faça-o, por favor, em seguida.

Obrigada e Boa sorte ☺

Anexo III.8. – Exemplo 8.

4. Para o caso de querer deixar algum comentário adicional, faça-o, por favor, em seguida.

O Ricardo ~~trai-se um excelente professor~~ tem tudo para
ser um excelente professor!

Anexo III.9. – Exemplo 9.

4. Para o caso de querer deixar algum comentário adicional, faça-o, por favor, em seguida.

Obrigado por estes 2 anos! Felicidades nesta nova caminhada.

Anexo III.10. – Exemplo 10.

4. Para o caso de querer deixar algum comentário adicional, faça-o, por favor, em seguida.

Felicidades, boa sorte na carreira

Anexo III.11. – Exemplo 11.

4. Para o caso de querer deixar algum comentário adicional, faça-o, por favor, em seguida.

BOA SORTE RICARDO!